

26



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ASPECTOS TEÓRICOS DEL JUEGO Y SU IMPORTANCIA
PARA LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ISABEL CUBERO CRUZADO**

MÉXICO, D. F.

1987



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I) LOS ASPECTOS FILOLÓGICOS, ANTROPOLÓGICOS Y FILOSÓFICOS DEL JUEGO.....	5
1.1) Aspectos Filológicos.....	5
1.2) Aspectos Antropológicos.....	12
1.3) Aspectos Filosóficos.....	30
CAPITULO II) TEORÍAS PSICO-EDUCATIVAS SOBRE EL JUEGO INFANTIL.....	42
2.1) Jean Piaget.....	43
2.2) Jean Chateâu.....	62
2.3) Phillippe Malrieu.....	70
2.4) Russel.....	77
2.5) Teoría Gestaltista De Schellie Helaine Levine.....	85
2.6) Análisis Crítico De Los Modelos.....	90
CAPITULO III) TEORIAS PSICOCLÍNICAS SOBRE EL JUEGO.....	97
3.1) Concepción Del Juego Desde El Punto De Vista Psicoanalítico Freud.....	97
3.2) Anna Freud.....	103
3.3) Melaine Klein.....	110

INDICE

3.4) Virginia Axline.....	118
3.5) La Psicoterapia De Juego Desde El Punto De Vista De Winnicott, Pacho O' Donnell y Edgardo Gili.....	123
3.6) Análisis Crítico De Los Modelos.....	129
CAPITULO IV) ALGUNAS EXPERIENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS Y TERAPÉUTICAS IMPLICANDO JUEGO EN NIÑOS NORMALES Y CON RETARDO MENTAL.....	134
4.1) Actividades Lúdicas Para El Niño Con Retardo En El Desarrollo Y El Normal.....	135
4.2) El Juguete.....	158
4.2.1) Historia Del Juguete.....	158
4.2.2) La Importancia De Las Ludotecas En El Mundo Actual.....	163
4.2.3) La Función Del Juguete Y Sus Características.....	165
4.3) Investigaciones Recientes Sobre El Juego Infantil.....	177
CONCLUSIONES.....	190
BIBLIOGRAFIA.....	196

INTRODUCCION.

INTRODUCCION

El estudio de las actividades lúdicas del hombre representa un reto que cobra gran interes desde diversos puntos de vista, en los que quisieramos destacar los siguientes : a) el filosófico, b) el antropológico y c) el psicológico -para este último recalcando con especial énfasis el enfoque educativo-. En la realización de este trabajo se abordó el juego como un proceso psicológico "básico" considerando los anteriores enfoques.

A nivel psicológico podemos apreciar que es a través del juego como se desarrolla de manera importante la personalidad del individuo; sus capacidades psicomotrices (Furth y Wachs, 1978; Cratty, 1979), intelectuales (Piaget, 1971, 1975; Klein, 1974; Axline, 1975), sociales (Rusel, 1970; Millar, 1975; Elkonin, 1978), morales (Piaget, 1935; Chateau, 1946) y creativas (Winnicott, 1972; Gili y O'Donnell, 1979), elementos todos estos que intervienen en el campo de la formación educativa y cuya función se cumple no solo en la niñez sino que se extiende a lo largo de la vida adulta en su totalidad y en muy diferentes ámbitos (Huitzinga, 1972). Esto incide, por ejemplo, en lo que Valery llama "adeptos a las profesiones delirantes", es decir, en la producción de aquellos hombres y mujeres que se entregan a la práctica de lo imaginario -y debemos admitir que son muy

INTRODUCCION.

apreciados casi por cualquier cultura ya que,entre otras cosas,son generalmente dichos "adeptos" los encargados de conducir al futuro mediante su producción (no sólo en el arte,sino también en las ciencias mismas)-.

Ahora bien,para la psicología el juego es un lenguaje que particularmente nos informa sobre las estructuras mentales del niño,en el juego es capaz de expresar sus sentimientos,sus emociones,sus conflictos,sus relaciones especificas con personas y objetos,sus concepciones del mundo,su estilo de comunicación tanto verbal como corporal,de sus ansiedades así como de su búsqueda de soluciones a las mismas,de su capacidad de estructurar diversos tipos de situaciones,y de su creatividad,de sus deseos,temores y necesidades.

Por todo lo anterior consideramos de fundamental importancia para la psicología en general y para la psicología educativa en particular,el contar con una correcta apreciación del juego y de sus posibilidades pedagógicas (tanto a nivel "normal" como a nivel de educación especial) y con una clara ubicación teórica del mismo,que permita incidir al psicólogo de una manera profesional en todas aquellas actividades en las que el juego despliega un poder que,a ver de algunos pensadores,abarcaria la totalidad de la acción humana,al grado de definir al hombre,junto al SAPIENS aristotélico o el FABER bergsoniano,como un verdadero HOMO LUDENS.

INTRODUCCION.

Nuestro trabajo consiste en definir los elementos lúdicos tal y como intervienen en diferentes perspectivas teóricas, determinando y destacando su importancia como recursos útiles dentro del campo de la psicología educativa. También pretendemos proporcionar a dicha aplicación pedagógica una sólida fundamentación psicológica, para lo cual trataremos de ilustrar nuestras aseveraciones ofreciendo alternativas pedagógicas y análisis de casos concretos.

Creemos que el juego y la creatividad son elementos básicos para el desarrollo psicológico sano. Creemos también que la educación infantil tradicional generalmente olvida o, en el mejor de los casos, maneja inconsistentemente dichos elementos al interior del proceso educativo. Queremos que nuestra tesis, en primer lugar, contribuya al esclarecimiento y superación de los problemas educativos surgidos de la falta de un manejo claro y preciso de los elementos que estamos resaltando, a saber : juego y creatividad.

Creemos que es posible rescatar al juego y a su función creativa como un factor primordial que requiere investigación por parte de los psicólogos en general, y de los psicólogos educativos en particular.

A fin de proporcionar una visión panorámica de lo hecho, presentamos a continuación el orden temático que hemos seguido.

INTRODUCCION.

En el CAPITULO I, que se refiere a algunas de las diferentes perspectivas bajo las cuales se ha abordado al juego, se plantea un panorama general de los antecedentes lingüísticos, antropológicos y filosóficos necesarios, creemos, para ubicar a lo lúdico en diferentes contextos culturales en los que ha participado substancialmente, y lograr visualizarlo en su propia singularidad histórica.

En el Capitulo II se revisan distintas concepciones teóricas que, dentro de la psicología, están relacionadas con el juego infantil. Enfatizamos los aspectos cognoscitivos y educacionales del mismo.

En el capítulo III se incluyen algunos enfoques teóricos que se ocupan del juego infantil y adulto a nivel psicoclínico.

En el Capitulo IV se presentan diferentes posibilidades de actividades lúdico-pedagógicas tanto para el niño normal como para el niño con retardo mental, o más eufemísticamente dicho, "retardo en el desarrollo". También se revisan los efectos del juguete en el mundo actual y, por último, se busca fundamentar la pertinencia e importancia que el juego y lo lúdico en general han tenido dentro de diversos planteamientos psicológicos relativamente recientes, tanto teórica como experimentalmente.

CAPITULO I) LOS ASPECTOS FILOLOGICOS,
ANTROPOLOGICOS Y FILOSOFICOS
DEL JUEGO.

Creemos necesario empezar por un esclarecimiento filológico mínimo de la palabra "juego", debido sobre todo a una razón fundamental : muchas veces dicho sentido filológico contiene matices que por una u otra razón han quedado sepultados -si no es que tergiversados- por los diferentes usos técnicos que la palabra adquiere en formas teóricas específicas, manteniendo sin embargo algunos efectos de su sentido originario.

El recurrir a los sentidos etimológicos originarios es de nuestra parte un intento de rescatar un significado amplio, y a la vez preciso, de la palabra "juego" con la finalidad de cotejar los posteriores usos técnicos diversos (algunos de ellos abusivos) a los que ha llegado dicha palabra.

1.1) ASPECTOS FILOLOGICOS.

Empezaremos por un análisis descriptivo de las raíces etimológicas de la palabra "juego". Comenzaremos por el griego y posteriormente por el latín. Huitzinga (1972) hace un análisis sobre este aspecto, al cual nos remitimos para nuestra siguiente descripción :

En Griego el sufijo "inda" significa juego infantil. Lo único que designa es jugar, es un sufijo sin flexión e inderivable filológicamente. Ejemplos: los niños jugaban, $\alpha\gamma\alpha\pi\tau\acute{\iota}\nu\delta\alpha$, con la pelota; $\acute{\epsilon}\lambda\kappa\upsilon\sigma\tau\acute{\iota}\nu\delta\alpha$, con la cuerda; , juego de lanzamientos $\sigma\tau\epsilon\pi\epsilon\tau\epsilon\acute{\iota}\nu\delta\alpha$; a ser el rey, $\beta\alpha\sigma\iota\lambda\acute{\iota}\nu\delta\alpha$.

Con esto, podemos notar que el sufijo "inda" se encuentra en los juegos infantiles mencionados anteriormente.

El griego también utiliza la palabra $\pi\alpha\iota\delta\acute{\iota}\alpha$ que significa cosa de niños, pero que en su uso dicha palabra no solamente se limita al juego infantil ya que con sus derivados jugar; y $\pi\alpha\iota\gamma\mu\alpha$ y $\pi\alpha\iota\gamma\upsilon\iota\upsilon\sigma$, juguete, se pueden designar a todas las formas de juego incluyendo los juegos sacros.

Otra palabra que emplea el griego para la esfera del juego es el agón, $\acute{\alpha}\gamma\acute{\omega}\nu$ con el cual se designan juegos de competición y de lucha.

Podemos incluir que estas tres palabras *inda*, $\pi\alpha\iota\delta\acute{\iota}\alpha$ y agón comprenden dentro del campo lúdico: el juego infantil y el juego del adulto, así como la acción sacra, la fiesta y también la guerra.

De esta manera la religión, las tradiciones, las fiestas populares, así como la guerra obtuvieron en los griegos una alta expresión lúdica originaria.

CAPITULO 1

Queremos destacar la diversidad de elementos lúdicos importantes que se encuentran en el mundo griego y que son parte esencial dentro de la formación cultural de dicho mundo y entre ellos, de manera relevante, destacan los siguientes

- la educación.
- el simbólicismo.
- la interacción social.
- la dimensión mágica.
- el papel socializador.
- el tiempo.
- el espacio.
- las reglas.
- la preparación para afrontar la vida.
- la realidad.
- la habilidad.
- la desición.
- la agresión.
- la rivalidad.
- la posibilidad de cambio.
- el sentido moral y ético.
- la ausencia de tensión.
- la esperanza en la victoria.
- el propósito de lucha.
- sostener proposiciones (en el campo de batalla).

Pasemos ahora a las etimologías de la palabra "juego" en latín. Mateos (1979) nos dice que la palabra juego se designa con las palabras ludus, ludi (juego) del verbo ludo, más los sufijos is-ere (jugar). Ante lo anterior nos encontramos que con una sola palabra ludus, ludere abarcamos todo el campo del juego infantil, el recreo, la competición, y la representación litúrgica y teatral, así como los juegos de azar.

Observemos que también la palabra lares ludentes, significa danzar y por lo tanto se encuentra en el terreno del juego.

Igualmente queremos ahora destacar todos aquellos elementos lúdicos que inciden de una u otra forma en la educación. A todos estos elementos los querriamos ver surgir del análisis de los vocablos derivados de la etimología de las palabras ludus y ludere. Así tendríamos :

- tiempo.
- espacio.
- reglas.
- libertad.
- capacidad inventiva.
- interacción social.
- simbólistmo.
- creatividad.
- dimension mágica.
- fantasía.

CAPITULO 1

- equilibrio estético.
- fé.
- creencia (magia, suerte).
- posibilidad de cambio.
- propósito.
- confianza.
- probabilidad psicológica (de éxito o fracaso).
- habilidad.
- realidad.
- optimismo.
- control (de lo incierto y lo desconocido).
- ausencia de tensión.
- sostener proposiciones.
- papel socializador.
- factor ético.
- desafío de la autoridad.
- desafío de las leyes de la naturaleza.
- factor moral.
- esperanza (de obtener la victoria).

Para los latinos las actividades lúdicas no contemplan el juego de ejercicios dentro del juego infantil, ni la música.

Ahora bien, el latín se divide en latín vulgar y latín culto. El latín culto se manifestaba sobre todo en la lengua literaria que la sociedad ilustrada -anterior al S.VII a.n.e.- utilizaba con expresiones estudiadas y pulidas.

Entre el latín vulgar y el latín culto surgen diferencias lexicológicas y fonéticas que nos conviene destacar para comprender la evolución del concepto de juego en español.

Aclaremos un poco dichos conceptos. Según la Real Academia Española (1970) en su Diccionario de la Lengua Española, con el termino Lexicología se comprende el estudio o tratado especial de lo relativo a la analogía o etimología de los vocablos, sobre todo en virtud de entrar estos en un léxico o diccionario.

Por otra parte con la noción de Fonética se alude al estudio de los sonidos de uno o varios idiomas, sobre todo en lo referente a su acústica.

Entre sus diferencias lexicológicas nos encontramos que en Romania (conjunto de pueblos conquistados y colonizados por Roma) se preferían palabras desusadas entre los escritores. Ejemplo :

Latín vulgar	Latín culto	Español
jocus	ludus	juego

Quedando de esta manera formada la palabra "juego" en español.

En cuanto a sus diferencias fonéticas encontramos que las

consonantes iniciales simples como la J que es pronunciada como (Y) en latín pasa ante la o,u al castellano con el sonido de J (Jota).Obteniendo así la palabra Jocu (Yocu), Juego (Juego).

Ante lo anterior podemos apreciar como el latín culto utilizaba la palabra ludus y el latín vulgar la palabra jocus (Yocus),la cual pasa al español a formar la palabra juego.

Ahora veremos como la palabra jocus del latín vulgar ha ejercido influencia sobre los idiomas romances o romanticos como seran los siguientes:

Español : juego.

Frances : jeu,joeur.

Rumano : joc,juca.

Portugues : jue, juca.

Si retomamos los elementos lúdicos descritos anteriormente podremos ahora arriesgar un definición del juego en relación a los aspectos filológicos : El juego semantiene dentro de una dimension mágica la cual dispone de un tiempo y un espacio reales, en donde la imaginación, la creatividad, la fantasía y la capacidad inventiva presentan posibilidades de cambio, de confianza, de control (de lo incierto y lo desconocido), de preparación ante la vida. Igualmente plantea probabilidades psicológicas (de éxito o fracaso). Visualizado

así, notamos que estas características meramente filológicas del juego, mantienen una suerte de posibilidad de desarrollo en el jugador tanto de factores éticos, morales, sociales y estéticos, todos ellos relevantes dentro de cualquier enfoque pedagógico -como luego veremos-.

Al mismo tiempo el juego contiene proposiciones, propósitos y decisiones, así como creencias (magia, suerte), fe y esperanza. Por otra lado, la habilidad de los jugadores evoluciona ante las reglas (transmitidas o espontáneas) o ante el simbólicismo del juego, desafiando tanto a la autoridad social como a las leyes de la naturaleza.

Pensamos que también es necesario recurrir a la descripción del juego en un contexto antropológico, ya que desde esta perspectiva el concepto de juego nos proporciona un panorama más profundo y amplio en el que la realidad del juego adquieren un significado especial en la vida de los hombres.

1.2) ASPECTOS ANTROPOLOGICOS.

Lo primero que nos interesa de la antropología es saber que relación guarda el juego con la cultura. De esta forma podemos citar a Huitzinga (op.cit) quién en su obra HOMO LUDENS propone el concepto de juego como un amplio fenómeno cultural, en el cual la comunidad expresa su interpretación de la vida y del mundo.

CAPITULO I

Para Huitzinga "la cultura humana brota del juego -como juego- y en el se desarrolla" (pag.8). Este autor parte de las siguientes tesis : 1) El culto se despliega en juego sacro; 2) La poesía se hace jugando y se alimenta todavía de las formas lúdicas; 3) La música y la danza fueron puros juegos; 4) La sabiduría encuentra su expresión verbal en competiciones sagradas; 5) El derecho surge de las costumbres de un juego social; 6) Las reglas de lucha con armas, se levantan sobre formas lúdicas.

De anterior, concluye que considera como elementos lúdicos a las siguientes manifestaciones culturales : 1)El saber, 2)La poesía, 3)La vida jurídica, 4)Las formas de vida estatal, 5)La esfera de lo sagrado.

Hay que tomar en cuenta que para Huitzinga "la cultura en sus fases primordiales se juega.No surge del juego sino que se desarrolla en el juego y como juego" (pag.63).

Por lo tanto Huitzinga considera el juego como mucho más que un mero fenómeno cultural.El considera que el juego puede estudiarse como una verdadera función creadora de la cultura que tiene sus manifestaciones en : el arte,el derecho,la guerra,el saber,y la filosofía.

Señaladas estas tesis generales pasemos a ver la relación que guarda el juego con la acción sacra.

Como hemos visto anteriormente la palabra "acción sacra" forma parte del conjunto de sentidos descritos en sus raíces etimológicas, griegas y latinas, y se encuentra comprendida, por tanto, dentro del campo de lo lúdico.

Igualmente Huitzinga (op.cit) describe una serie de observaciones señalando que gran parte de los actos sagrados en todas las religiones se rigen por las formas de juego, donde se halla un enlace entre el acto sagrado y el juego. Además nos habla acerca de que el juego es un factor esencial en todas las plasmaciones culturales y trata extensamente los cultos -ver Homo Ludens, p.11 y ss.-

Partiendo del hecho de que la conducta del individuo está determinada primordialmente por visiones del mundo, espirituales y creadoras, este autor piensa que la acción sacra corresponde a la esfera del juego. Contempla dentro de la acción sacra tanto al culto como al mito. Concluye que los actos del culto son juegos, y que es precisamente en el mito y en el culto donde tienen su origen las grandes fuerzas impulsivas de la vida cultural, destacando las siguientes : el derecho, la artesanía, el arte, la poesía, la erudición y la ciencia. Todo esto lo mantiene consistentemente dentro del terreno lúdico del juego.

Para Huitzinga la fiesta, el culto y el mito entran en la esfera de lo sagrado y son formas superiores de juego en el

CAPITULO I

ser humano. Jensen (1982) amplia este horizonte e incluye dentro del campo del concepto "juego" a factores tales como : el rito, la magia, el sacramento y el misterio.

Por su parte Duverger (1984) contempla dentro del mundo lúdico de los Aztecas los siguientes aspectos : los ritos, las fiestas, los espectáculos, la guerra, los signos lúdicos del calendario: el tochtli (conejo) y el xochitl (flor), el juego de pelota (tachtli), el ritmo acompasado de los tambores, y el sacrificio humano.

En general, pues, la acción sacra se ha sido incluida generalmente en el terreno del juego.

Pasemos ahora a ver que papel desempeña el juego en el culto.

Para Kerenyi (1940) el culto es un verdadero orden del universo, en el cual viven los hombres y con el cual domina su visión de la realidad. A través de esto se denota que en el culto también existen elementos que inciden en el plano de lo Real Cósmico y del ordenamiento de lo real. Dichos elementos deben ser también tomados en cuenta como parte importante de todo proceso pedagógico. Ellos reflejan, a lo largo de una vida, la personalidad normal y adecuada con la que el individuo enfrenta su porvenir en toda su incertidumbre. Si no tomamos en cuenta lo Real en sus diversos ordenamientos

específicos, no podremos ser capaces de empezar a ordenarnos a nosotros mismos dentro de ese complejo proceso que implica, entre otras cosas, un ordenamiento de nuestro mundo y de nuestras conductas en él y con los otros, nuestros semejantes. Si no somos capaces de tomar en cuenta lo Real en sus diversos ordenamientos específicos, tampoco seremos capaces de aceptar una realidad cambiante, desarticulandonos de ella a la menor e inevitable variación. En este campo la psicología educativa -sobre todo la involucrada con los procesos llamados "anómalos"- enfrenta un reto que todavía esta muy lejos de enfrentar adecuadamente.

Ahora quisieramos preguntarnos por la importancia que tiene la fiesta en la ciencia y en la cultura, así como la relación que establece con el concepto de juego y cuales son los elementos que la componen. Buscaremos articular todo lo anterior a una concepción pedagógica amplia, que sera la que aquí defenderemos y que más adelante trataremos de precisar.

Kerenyi (citado por Jensen) nos habla acerca de la importancia de la fiesta como algo que no puede confundirse con ninguna otra cosa en el mundo. Piensa que es fenómeno descuidado por la ciencia y la cultura.

Considerando la relación que mantiene el concepto juego con la fiesta, Kerenyi sostiene que en ambas existen las más estrechas relaciones, entre las cuales tendríamos

principalmente las siguientes:

- 1) Tono alegre en la acción (predominantemente);
- 2) Delimitación temporal y espacial;
- 3) Coincidencia de la determinación rigurosa y de la auténtica libertad. A partir de los elementos anteriormente señalados concluye que las fiestas también son juegos.

Por otro lado Callois (1984) define la fiesta como una forma en que el hombre regresa a los primeros tiempos del desarrollo de la sociedad humana, y encuentra en la fiesta las siguientes características:

- 1) El derroche.
- 2) La violencia.
- 3) La destrucción.
- 4) La alegría.
- 5) El ritmo.
- 6) El canto.
- 7) La danza.
- 8) La agitación.
- 9) El gusto.
- 10) El agotamiento.
- 11) La paciencia.
- 12) La habilidad.
- 13) La atención.
- 14) El recuerdo.

- 15) Las emociones intensas.
- 16) La metamorfosis del ser.

De estas podemos apuntar que no solamente pueden ser aplicadas a la fiesta sino que también abarcan el terreno del juego. Encontramos así, otra vez, el planteamiento de que existe una estrecha relación entre el juego y la fiesta.

En efecto, para la mayoría de los autores revisados dentro del campo de la Antropología Cultural, la fiesta entra en el terreno propio en el que se mueve el juego. Frobenius (1938) y Jensen (op.cit), además plantean la fiesta como una función poética y como mejor llegan a caracterizarla es en su sentido de función lúdica.

Ya vimos anteriormente como Kerenyi concluye que todas las fiestas son juegos. Pero Jensen va más allá, puesto que piensa que todos los actos de culto son fiestas y, a su vez, todas las fiestas son juegos.

Pero ¿cual es la distinción entre fiesta sagrada y otros juegos?. Si partimos de Kerenyi vemos que existen dos aspectos importantes en las fiestas sagradas : 1) Una relación más profunda y esencial con la realidad y 2) un estado de ánimo particular correspondiente al sentimiento festivo. Sin estos dos elementos la creatividad resulta imposible.

Podemos decir que, para este autor, los procesos que involucran a la realidad, al sentimiento (festivo) y a la creatividad, son elementos que según pertenecen a la fiesta sagrada. Estamos de acuerdo, pero también consideramos que no toma en la gran importancia que toda forma lúdica es capaz de asumir en el campo pedagógico, de donde es necesario, aquí, destacar sus aplicaciones dentro de las formas de enseñanza en la educación en general. En efecto, al niño se le puede enseñar a manejar estructuradamente todos aquellos elementos lúdicos que hemos señalado y, con ello, se le está simultáneamente preparando a convertir su vida en un campo en el que puede llegar a desplegarse su creatividad con miras a llegar a ser el mismo, adquiriendo la capacidad de continuar el desarrollo espiritual propio de toda cultura.

Según Bally (1980) en la cultura griega se desarrolló profundamente la escultura y la poesía, expresándose de esta forma una verdad humana de la cual, hasta hoy en día, es reconocida y admirada en el mundo de los hombres. Ante esto queremos decir que en dicha cultura se desarrollaron ampliamente los procesos de realidad, sentimiento (festivo) y creatividad, dando origen a hombres que a través de la historia siguen siendo eternos.

Consideremos brevemente una de las funciones antropológicas que cumple la fiesta en el desarrollo cultural de la humanidad. Kerényi piensa que la función antropológica de la

fiesta es unir a los hombres con los dioses, así como revivir en un tiempo originario aquellos acontecimientos creadores que tuvieron lugar en los seres divinos u hombres que eran como dioses y que crearon el mundo tal como es hoy.

Otra vez podemos apreciar el sentimiento (festivo), la realidad y la creatividad, como funciones importantes dentro de la fiesta que aquí queremos tomar en cuenta para el campo de la enseñanza.

Segun Huitzinga (op.cit) la fiesta sacra es una realización mística, pero nada más preciso nos dice al respecto. Ante esta ambigüedad sólo nos queda señalar una carencia que merece ser llenada, ya que constituye un aspecto que puede jugar un papel importante a nivel pedagógico.

Con respecto a este punto Kerenyi nos habla acerca de que existe en el acto religioso un elemento espiritual adicional, el cual lo denomina como elemento creador que no puede renovarse una vez que el acto ha dejado de repetirse.

Frobenius (citado por Jensen) denomina a este elemento espiritual adicional como "Estar conmocionado" (pag.74), caracterizandolo como un estado psíquico que eleva al individuo por encima de la vida ordinaria, en donde hay un sentimiento festivo que caracteriza también los tiempos de la creación en la vida del hombre.

CAPITULO I

Ante lo anterior podemos notar que se manejan aspectos tales como sentimiento festivo, creación, conexión con la realidad, así como una autoestimación elevada del individuo, mismos que se encuentran estrechamente enlazados a la acción sacra y a la fiesta, y hay que incluirlos también como parte fundamental dentro del aprendizaje.

Ahora describiremos como fue que se desarrollo el juego infantil y cual fue su origen, siempre desde una perspectiva antropológica relativamente amplia.

Jensen considera que los juegos pertenecen elementalmente a la esencia de los cultos y a partir de ahí, gradualmente, llegaron a convertirse en el "mero" juego infantil, incluyendo las diversas clases de deportes.

Para el autor, los juegos infantiles representan un orden en el mundo ya realizado por los hombres. Imitan plasmaciones culturales que les son brindadas en formas ya estructuradas por los adultos. Según Jensen los juegos tradicionales se transmiten de generación en generación como acervo cultural ya elaborado y no son inventados por el niño.

Esto se relaciona, y a la vez contrasta, con la postura cognoscitiva que Piaget plantea y que revisaremos en el capítulo que sigue.

CAPITULO 1

Pasemos a continuación a discutir la relación existente entre el arte y el juego. Jensen nos habla del arte como una forma de juego que conserva su existencia aun hoy en día. Piensa que el arte es puro juego. En todas sus formas primitivas -considera- nos sirve como medio de expresión de una experiencia potenciada del universo.

También considera que el arte dentro de nuestra época cultural es uno de los pocos dominios que utiliza los mismos medios de expresión que la humanidad primitiva. En el arte, según este autor, se experimenta y representa el "aspecto divino del universo".

Podemos tomar en cuenta que esta perspectiva de Jensen con respecto al arte como juego concuerda con la concepción de Gadamer (1977) quien también sostiene que el arte es juego, lo cual veremos más adelante.

Pasemos a ver el mundo lúdico desde la perspectiva de los Aztecas. Como ya dijimos anteriormente los Aztecas incluyen dentro del juego : las fiestas, los ritos, los espectáculos, la guerra, el juego de pelota (el *tachtli*), los signos rituales lúdicos del calendario ritual el *tochtli* (el conejo) y el *xochitl* (la flor), el ritmo acompasado de los tambores y el sacrificio humano.

Los Aztecas se regían por un calendario en donde se

encontraban planificados las celebraciones de las festividades rituales cíclicas, por ejemplo : el enfrentamiento de los Xipeme contra Totectin, el Dios del desollamiento; el combate lúdico de los esclavos y los cautivos en la fiesta de Panquetzaliztli para actualizar la victoria de Huitzilopochtli sobre 400 hermanos rivales; las curiosas escaramuzas rítmicas -ballets- y brutales a la vez, como el Icaliztli, que se celebraban en ciertas ocasiones en el mes Ochpanztli, donde el ritual de la fiesta prevee el juego de pelea protagonizado por comadronas.

Todos estos juegos según Duverger (op.cit) nos dan un testimonio de que el sentido de competición está plagado de gestos y rasgos de guerra. Piensa que el agón de los aztecas está reservado para los ciclos festivos rituales, en donde los simulacros de guerra entran en el campo de la fiesta y en el campo religioso, de esta forma al convertirse en juego, la guerra se convierte en culto.

En lo anterior podemos encontrar nuevamente la existencia de la triple unión donde la fiesta, la religión, y la acción sacra se convierten y manifiestan en su función lúdica.

Duverger considera que el sacrificio humano, para los Aztecas, cumple la función de ser un prelude de muerte y da acceso a la participación del poder, sobre una base de igualdad entre los grupos dominantes : los sacerdotes y los

guerreros.

Nos describe como los militares, en el campo de batalla, matan el menor número de adversarios, preocupados por lograr prisioneros, los cuales serán sacrificados en ceremonias grandiosas, públicas y ubicadas en el marco lúdico de la religiosidad.

Por un lado, la vida religiosa pública se articula alrededor del sacrificio humano en el que los guerreros imponen su presencia, tanto física como espiritual, en el terreno lúdico del rito. Por otro lado los militares intervendrán, como actores, en las liturgias oficiales. El espíritu de los ritos está fuertemente marcado por los símbolos de una ideología guerrera. Ante lo expuesto, podemos observar que existen pseudocompetencias y podemos comprender la introducción del juego masivo como preludio del sacrificio humano.

Duverger nos relata como coinciden las fuentes históricas en mencionar la presencia del juego antes del sacrificio humano. Las víctimas forzosamente tenían que jugar antes de ser ejecutadas ceremonialmente. Muy a menudo realizaban bailes extenuantes con duración de varios días. Por ejemplo: en "la fiestecita de los señores" (Tecuiluitontli) se prevee el sacrificio de una mujer que encarna a la diosa del agua salada, Uixtociuatl. El cronista Sahagún describe la preparación del sacrificio en estos términos: "Diez días

continuados bailaban en el areito, con mujeres que también bailaban y cantaban por alegrarla... Iban todas estas mujeres trabadas las unas de las otras con unas pequeñas cuerdas, la una asia del un cabo de la cuerda, la otra del otro y así iban bailando; llevaban todas guirnaldas en las cabezas, hechas de aquella yerba que se llama iztauhyatl que es como el ajenjo de Castilla. El cantar que cantaban, decíanlo en triple muy alto... La que iba compuesta de atavios de la diosa y que iba a morir, iba en medio de todas ellas... Todos estos diez días andaba en el baile y cantaba aquella que había de morir con las otras; pasados los diez días toda una noche entera bailaba y cantaba aquella que había de morir, sin dormir, ni reposar, y traíanla de los brazos unas viejas, y todas bailaban en esta noche..." (en Duverger, op.cit. pp.36-37).

Ante lo anteriormente descrito podemos apreciar la presencia del juego antes del sacrificio de manera violenta, excesiva y extenuante (Nuevamente la unión de agón y ludus).

Duverger distingue dos requisitos del juego que preceden al sacrificio Azteca: 1) La representación simbólica de una victoria, en donde se demuestra la superioridad azteca en materia militar; 2) La disimulación de una tortura cuyo objetivo es la preparación para la administración ritual de la muerte.

Por lo anterior podemos decir que la guerra, siendo un

juego, también sirve de modelo a todas las manifestaciones lúdicas que revisten formas de competición.

Por otra parte, la guerra, a nivel social, desempeña el papel de competición ofreciendo notables perspectivas de ascenso social como recompensa por los prisioneros destinados a ser sacrificados.

Hablemos ahora del juego de pelota, que causo tanta fascinación a los españoles, y revisemos que relación mantiene con el rito.

En primer lugar el juego de pelota se manifiesta como un rito que se realiza en un terreno sagrado -un templo-, por lo que podemos apreciar que el juego surge dentro de un contexto religioso y se manifiesta como un rito.

El juego de pelota corresponde a una de las formas de juego que preceden al sacrificio y se relaciona con el contexto anteriormente descrito, ya que este juego terminaba con el sacrificio del capitán del equipo perdedor.

Para Duverger el significado de este juego es el siguiente la pelota simboliza el sol, la lucha de los dos equipos es el combate cósmico. Y los hombres deben de impulsar periódica e incansablemente la reactivación del movimiento cósmico, ya que la sangre de las victimas nutre el sol y restaura la

energía por lo que el sacrificio dentro de esta religión está justificado.

Por otra parte Durán (1967) opina que el juego de pelota puede verse como un pasatiempo aristocrático, donde los señores jugaban por recreación y alivio de sus continuas guerras y trabajos, y también servía como entretenimiento. Sólo admitían a los señores (tlatoque), o sea jefes guerreros y otros dignatarios del ejercito.

Nuevamente podemos apreciar la relación existente entre guerra y juego, siendo la guerra un juego.

En los casos anteriormente indicados, el *tachtli* o juego estaba sujeto a grandes apuestas que se relacionaban con las grandes recompensas a las que tenían derecho los guerreros de la élite y los jefes victoriosos, por lo que Duverger piensa que el juego de pelota fue un sustituto lúdico de las acciones guerreras.

Además podemos agregar que en este juego intervienen los siguientes factores : 1)el ejercicio, 2)las reglas, 3)el simbólicismo, 4)la competición, 5)el poder, 6)el sacrificio, 7)el rito, 8)el contexto religioso, 9)la guerra, 10)el azar.

Los aztecas consideraban los signos del juego como signos de la perdición ya que consideraban a los nacidos bajo los signos del conejo (*tochtli*) y al de la flor (*xochitl*) como perdedores innatos.

El signo del conejo predisponía a la embriaguez que era comparada con un comportamiento lúdico debido a que genera : la agitación, el hablar a voces, el hacer gestos, la agresión, y la fanfarronería.

Estas actitudes eran reprobadas por los Aztecas ya que contradecían la calma, la mesura y la sociabilidad que tanto admiraban los Aztecas. Por lo que se les otorgaban castigos y consejos, y los excluían socialmente haciendo cualquier cosa para evitar la proliferación de la embriaguez.

CAPITULO I

A su vez, la flor inducía tanto a inclinaciones eróticas como al gusto desmedido por las apuestas (juegos de azar).

También podemos apreciar como en otras culturas los juegos eróticos representan un caracter opuesto al de los Aztecas, tal como nos describe Callois (op.cit) para una tribu Bantu -la de los Tongas-, donde al practicar juegos eróticos se logra la purificación de la muerte lo mismo que de las viudas.

En los Zulues se da la purificación del guerrero asesino en donde después de un baño de agua corriente y diversos ritos, este se dirige hacia el pueblo acechando el paso de una mujer extranjera, para lograr ocupar de nuevo su lugar en el Kraal debe tener relaciones sexuales con una mujer que no sea de su tribu.

En las tribus de Rodesia del Norte, la mujer que ha abortado se considera impura, y debe tener relaciones sexuales con otro hombre para que pueda volver a tener relaciones con su marido y pueda volver al pueblo.

Ante lo anterior podemos concluir que también los juegos eróticos juegan un papel muy importante dentro de diferentes culturas y podemos diferenciar en ellos los siguientes elementos:

- 1) el rito.
- 2) las reglas.
- 3) el contexto religioso.
- 4) el reconocimiento social.
- 5) la exclusión social, la integración o no integración social.
- 6) las posibilidades psicológicas de (éxito o fracaso).
- 7) el azar.

1.3) ASPECTOS FILOSOFICOS.

Nos sera de gran utilidad esclarecer la posición filosófica en relación al juego, ya que a partir de esta perspectiva podremos apreciar su relación con el Ser como concepto filosófico. Se revisara ahora la postura de tres filósofos: Platón, Fink y Gadamer, por estar sus respectivas posturas relacionadas cada una con una concepción educativa del juego.

Comencemos por Platón. Diversos autores -Jaeger (1978); Millar (1972); Elkonin (1978); Huitzinga (op.cit)-, admiten que Platón fue el primero en reconocer el valor del juego educativo que hasta entonces había sido ignorado en todas las ciudades Griegas.

Platón se intereso por el juego y, en su vejez, lo considero como un medio para el desarrollo temprano de un ETHOS (educación) adecuado.

Platón (citado por Jaeger, op.cit) sostiene que una educación útil tiene dos aspectos : uno se preocupa del cuerpo mediante la ejercitación física y otro se preocupa del alma mediante la música.

Este autor concibe la cultura del hombre como una formación del alma y es por esto por lo que se considera como el fundador de la pedagogía de la temprana infancia.

Para Platón el juego es el arte de conducir al niño por los caminos de la razón, por lo que debe de fortalecer tanto como sea posible el cuerpo y al mismo tiempo elevar el alma a su más alto grado de perfeccionamiento (Cagigal, 1957).

Dicho autor abarca dentro del concepto juego a los ritmos y a las canciones a quienes considera sagradas e invariables así como a todo genero de actividad musical.

También, dentro de la categoría de juego, Platón incluye los siguientes elementos del campo de lo sagrado :

(τὰ τῶν χορηγῶν ἐνότια καὶ πνευματικά)
 para las danzas sagradas ;
 para los juegos sacros en general.

Además contempla al culto, la danza, la fiesta y los sacrificios, así como el juego del adulto y del niño, dentro de la actividad lúdica.

Platón menciona, en su obra LAS LEYES (1934), que el hombre es un juguete de Dios y la vida a la que debe aspirar el hombre es representar su juego del modo que más le complazca a la humanidad.

Ante esto concluye que los juegos sagrados representan lo más alto a lo que el hombre puede dedicar su afán en la vida.

Del mismo modo, Platón prefiere que el hombre siendo un juguete de Dios, viva la vida jugando los más bellos juegos, con un sentido al ahora.

Ahora bien, en relación a la educación Platón la gradua por períodos:

A los juegos de los niños de 3 a 4 años les concede plena libertad a la capacidad inventiva.

Platón habla de la necesidad del juego en los niños y piensa que es en esta edad en la que el niño tiene que inventar sus propios juegos sin que nadie se los prescriba, ya que en este período se debe luchar contra el reblandecimiento y el exceso de la posibilidad infantil, los castigos no deben suscitar la cólera en el niño a quien se le aplican ni dejar impunes sus excesos.

Dicho filósofo sugiere reunir a los niños en lugares sagrados.

de cada distrito,preludiando así lo que vendrian a ser mucho más adelante los Jardines de niños.Propone Platón que de la educación se encarguen las mujeres hasta los 6 años, en un regimen de coeducación.

Propone Platón que a partir de los 6 años se den los juegos fijos,formados por un espiritu muy concreto,establece también una separación entre los sexos.

El niño debe educar sus dos manos al mismo tiempo.Se extiende una educación gimnastica conocida al mínimo en los años anteriores,practicada en danza y en ejercicios en corro,suprimiendo todo lo que no sea útil para la posterior instrucción militar.

Incluye bajo el concepto de "gimnasias" todo lo que se refiere a una etapa posterior de la educación.Desea también que se cultive un estilo distinguido y libre del hombre por lo que la gimnasia resulta ser un medio importante,para alcanzar el bienestar del cuerpo.

Los profesores de gimnasia desarrollan este concepto en el aspecto de ejercicios militares ; estos eran profesores especiales retribuidos y designados para la enseñanza de tiro con arco,de lanzamiento de jabalina,de esgrima,de armas ligeras y pesadas,de la táctica y de toda clase de movimientos de cuerpos de ejercito,de instalación de

campamentos, etc.

Ante esta perspectiva podemos decir que Platón utiliza el juego como medio indispensable para lograr la preparación del niño y el adulto ante la vida. Contempla el juego bajo fines pedagógicos con el fin de obtener una educación perfecta donde las capacidades psicomotrices, auditivas, visuales, manuales y sociales son explotadas al máximo.

A continuación revisaremos la posición de Fink ante el juego.

Fink (1966) concibe al juego como un fenómeno vital para la existencia de cada uno de nosotros. Sostiene que el juego es una creación infinita en la dimensión mágica de la apariencia que, como tal, se destaca por el rasgo fundamental de la representación simbólica.

Afirma el autor que el juego pertenece a la condición dñtica de la existencia humana, o sea que es un fenómeno existencial fundamental ; para Fink el juego es un conocimiento significativo, común y público.

Para este filósofo, el juego abarca la fiesta, los ritos mágicos y los grandes ademanes del sello cultural con los que el hombre arcaico muestra su estar dentro de la relación universal, en los que representa su destino y se hacen

presentes los sucesos del nacimiento, del matrimonio, de la caza y del trabajo, e incluye asimismo al juego infantil y al juego adulto.

Fink distingue diferentes tipos de juegos, entre los que cabe destacar los siguientes :

- A) El juego solitario donde el niño juega con seres imaginarios.
- B) El juego donde la regla no es ley y podemos cambiarla si se cuenta con el consentimiento de los compañeros, pero si se modifica, la nueva regla se válida y obliga así a un nuevo flujo de acciones reciprocas.
- C) Los juegos improvisados en los que la comunidad se pone de acuerdo sobre las reglas, el juego que se inventa.

Destaca que en todos estos juegos el niño tiene la posibilidad de desarrollar su fantasía, su invención y su riqueza de descubrimiento. Ante esto deberemos tomar en cuenta los elementos señalados como aspectos relevantes y fundamentales que deben ser desarrollados a su máxima expresión dentro de la educación.

También Fink nos habla de los juegos tradicionales, y piensa que estos juegos son un producto de la fantasía colectiva, de un intercambio de autoobligaciones basadas en un arquetípico anímico. Y sostiene que algunos juegos infantiles, que parecen

ser ocurrencias, corresponden a prácticas mágicas antiquísimas.

Fink relaciona al juego con las siguientes características:

- producción mágica.
- dimensión originaria.
- tiempo y espacio real.
- tiempo y espacio interno
- tono alegre.
- representación.
- alegría por la apariencia.
- poder creativo.
- libertad humana.
- representación simbólica.
- logro de la aligeración de la vida.
- lleno de posibilidades.

Bajo esta perspectiva se pueden visualizar posturas pedagógicas y terapéuticas, ya que dentro de las primeras el juego representaría una forma de educación especial en la cual se logra una metamorfosis en el ser humano al transformar juego en trabajo pasando así el niño de un plano a otro sin cargas opresivas y pesadas.

Como posibilidad terapéutica, este filósofo piensa que el hombre debe volver a jugar para lograr curar su alma

CAPITULO I

enferma, tomando en cuenta fines tales como la creatividad y originalidad, mismos que resultan de suma importancia dentro de perspectivas pedagógicas y no solo terapéuticas, a las que debería aspirar todo ser humano.

Podemos concluir diciendo que la teoría de Fink acerca del juego pretende rescatar al juego mismo como un medio importante que puede ser utilizado con fines pedagógicos y terapéuticos, cumpliendo así un papel destacado a nivel social.

Pasemos ahora a realizar una breve revisión de los planteamientos de Gadamer en torno al juego.

Gadamer (1977) postula que en el juego se da el Ser estético mismo, y que el arte puede plantearse como una conciencia estética mediante la cual el comportamiento estético funcionaría como una parte óptica de la representación, y pertenecería, por tanto, esencialmente al juego. De esta forma el autor postula que la obra de arte es juego, y el ser estético se da en el juego, como representación.

Gadamer considera que el juego es una construcción que debe ser representada repetidamente y entendida en este sentido. Por esto es por lo que la construcción es también juego, y sólo alcanza su verdadero ser cuando, en cada caso, se juega.

De lo anterior, este filósofo concluye que la obra de arte es juego, ya que su verdadero ser no se puede separar de su representación, que es de donde emerge la unidad y mismidad de una construcción. Esta, en su esencia, se encuentra referida tanto a su propia representación como a las muchas transformaciones y desplazamientos que experimenta en sí misma, no dejando por ello de ser ella misma.

Gadamer contempla dentro del juego a la obra de arte, a la representación escénica, a la representación dramática, a la representación trágica y teatral, a la música, a la escultura, al juego sacro -en el que incluye a la fiesta, al mito y al rito-. Gadamer destaca las siguientes características del juego:

- realidad.
- experiencia.
- movimiento.
- sensación de placer.
- libertad.
- agotamiento.
- cambio de posibilidades.
- azar.
- reglas.
- espacio.
- orden.
- autorrepresentación.

- construcción.
- factor estético.
- experimentación de descarga emocional.

Ante este último elemento podemos decir que el juego, como experimentación de descargas emocionales, nos da una posibilidad terapéutica. Por otra parte el factor estético que se viene contemplando nos da una gama de posibilidades pedagógicas que surgen a partir del juego, y que son importantes como desarrollos reales del individuo.

Como acabamos de ver en este apartado de nuestro trabajo, el juego surge dentro de un contexto religioso que da lugar a verdaderas manifestaciones culturales tales como la música, el canto, la danza, el culto, el mito, el rito, el sacramento, el misterio, la fiesta, la guerra, la poesía, la sabiduría, el arte, la ciencia, la magia, la representación dramática, la representación teatral y trágica, la escultura y los juegos eróticos. Parte de este contexto se ha conservado a través de los juegos infantiles y los deportes.

De esta manera podemos decir que el concepto de juego abarca una gran variedad de manifestaciones culturales y que a través del juego surge la cultura que se desarrolla dentro de un contexto religioso dando origen así a las más altas y valiosas formas de vida humana. Entre estas hemos mencionado a

los juegos sacros (el culto, el mito, el rito, el sacramento, la liturgia, los signos lúdicos aztecas (el tochtli y el xochitl, así como el juego de pelota) que representan un universo vivido en el mundo de los hombres, lleno de imaginación, creatividad, realidad, y sociabilidad donde el ser humano participa y penetra en el mundo imaginario del juego.

Ahora bien desde el punto de vista filosófico podemos igualmente decir que Platon, como impulsor del valor pedagógico del juego, presenta una perspectiva educativa bastante amplia y valiosa. Desde Fink y Gadamer podemos, por nuestra parte, tratar de rescatar al juego con fines pedagógicos y terapéuticos, proponiendo que el juego cumple una importante función a nivel social. Todas estas funciones son de una capital importancia para el desarrollo integral del ser humano.

La relevancia del juego, por tanto, es incalculable, puesto que siendo portador de la cultura -como hemos visto-, favorece aspectos morales, éticos, estéticos y creativos que contribuyen a dar origen y formar a un ser mental y físicamente sano, mental y físicamente completo.

El juego mantiene así vínculos tanto con los aspectos terapéuticos como con los aspectos psicopedagógicos. Desde la perspectiva psicopedagógica podemos decir que el juego resulta ser de gran utilidad ya que despierta en el niño la

forma de interacción y convivencia con los demás lo mismo que estimula el mejoramiento del aprendizaje en los individuos.

Dentro de las perspectivas psicoterapéuticas el juego es fundamental puesto que a través de él -como veremos posteriormente-, el hombre propicia en si mismo el llegar a ser un hombre mentalmente sano, completo y lleno de creatividad. Logrando de esta forma contemplar nuevas y diferentes posibilidades de vida, no hundiéndose así en la monotonía de ninguna rutina, síntoma este último de un hombre incompleto, parcial, enfermo y sin capacidad de aprender.

CAPITULO II) TEORIAS PSICO-EDUCATIVAS
SOBRE EL JUEGO INFANTIL.

Existen muchas y variadas teorías psicológicas sobre el juego infantil. Estas, en general, pretenden establecer causas, motivos y características propias de la actividad lúdica en el desarrollo infantil. Casi todas ellas plantean, pues, la importancia del desarrollo infantil ya sea desde una perspectiva psicogenética, psicopedagógica o afectiva, proponiendo sus respectivos modelos en torno a diversas etapas a través de las que el niño va progresando en su actividad lúdica.

En este capítulo revisaremos algunas de los principales enfoques psicológicos relacionados con el juego infantil cuyo énfasis se centra en los aspectos cognoscitivo y educacional del mismo. Se revisarán los autores que se consideraron más representativos tomando en cuenta la relevancia y profundidad de sus modelos.

En este capítulo, la exposición comprenderá enfoques con tendencia cognoscitiva, psicopedagógica, y guesaltista. En el capítulo siguiente se revisarán algunos autores con tendencia más bien clínica.

Entre los autores que plantean modelos cognoscitivos tenemos a Piaget. En relación con un enfoque psicopedagógico

revisaremos a Chateau, así como a Malrieu y a Russel. Finalmente revisaremos el modelo guesaltista de Levine.

Comenzaremos, pues, con la teoría de Piaget.

2.1) JEAN PIAGET.

Esta teoría (Piaget, 1976) define el juego como una conducta que se caracteriza por la primacía de la asimilación sobre la acomodación, y en contraste con la imitación que es la conducta en la cual la acomodación prima sobre la asimilación. De tal forma su teoría del juego esta íntimamente relacionada con su teoría más general acerca de la génesis y desarrollo de la inteligencia.

Dicha teoría se basa en modelos biológicos de homeostasis evolutiva que abarcan los procesos de asimilación y acomodación. Según Maier (1979) el modelo de la teoría de Piaget implica que: 1) Las antiguas estructuras se ajusten (asimilan) a nuevas funciones; 2) que las nuevas funciones sirvan (se acomoden) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas.

Por ello es que el acto de inteligencia desemboca, según Piaget e Inhelder (1978), en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Donde el proceso de asimilación

se refiere a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, o sea incorporar el mundo exterior a las estructuras ya construidas.

El proceso de la acomodación consiste en reajustar las transformaciones sufridas con el fin de adecuarlas a objetos externos. De esta manera mediante los dos procesos se logra el conocimiento del mundo circundante así como su manejo. Esto trae consigo una adaptación por parte del individuo ; la inteligencia misma es adaptación, así entendida.

En este punto hay que tomar en cuenta que la adaptación se encuentra en estado dinámico con respecto al equilibrio final, ya que se trata de un equilibrio móvil debido a que las necesidades internas y externas llegan a romperlo y a exigir su reblandecimiento casi en forma inmediata. Debido a lo anterior esta adaptación constante pasa por diversos períodos de la vida, y ni siquiera cuando se es adulto la adaptación llega a mantener el equilibrio de forma absolutamente satisfactoria.

Pasemos ahora a revisar que tipos de juego propone Piaget y cuales son sus características principales.

Piaget (1975) divide el juego principalmente en tres clases :

- 1) Los juegos de ejercicio.

- 2) Los juegos simbólicos.
- 3) Los juegos de reglas.

1) LOS JUEGOS DE EJERCICIO.

Piaget (1975, op.cit), piensa que este tipo de juego tiene que ver con la ejercitación de todas las habilidades motoras, las cuales se van consolidando gracias al juego. Estos son característicos de los primeros años y surgen durante toda la infancia cada vez que una nueva facultad motriz se adquiere.

Los juegos de ejercicio se dividen en :

- a) Juegos de simple ejercicio.
- b) Combinaciones sin objeto.
- c) Combinaciones con una finalidad.

a) LOS JUEGOS DE SIMPLE EJERCICIO.

Corresponden al período sensoriomotor de los estadios II a V e implican un ejercicio puramente funcional y efectuado por mero gusto. Ejemplo : a los 2 años 8 meses, llena un cubo con arena, luego lo vuelve y lo vierte con una pala después de lo cual vuelve a comenzar durante cerca de una hora.

b) COMBINACIONES SIN OBJETO.

El sujeto no se limita a ejercer actividades ya adquiridas sino que construye nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo y no tienen un fin previo, por lo cual son una extensión del ejercicio funcional de la primera clase. Ejemplo : J. de 3 años 2 meses, alinea boliches de dos en dos y después hace (sin buscarlo) una fila perpendicular a otras. Este tipo de juegos corresponde al estadio de pensamiento preconceptual (2-4-5 años) que abarca el período de la Inteligencia Representativa y Preoperatoria.

c) COMBINACIONES CON UNA FINALIDAD.

Desde el comienzo tienen una finalidad lúdica. Abarca aproximadamente entre 5 y 7 años, que corresponde al estadio del pensamiento intuitivo. Ejemplo : V. de 5 años 2 meses, se divierte saltando hacia arriba y hacia abajo de una escalera, combinando sus movimientos sin objeto, se propone enseguida saltar del suelo al banco librando una distancia cada vez mayor.

Según Piaget (1975, op.cit) el juego de ejercicio tarde o temprano se transforma de la siguiente manera : 1o. se acompaña de imaginación representativa derivando hacia un juego simbólico; 2o. se socializa orientándose en dirección de un juego de reglas; 3o. conduce a adaptaciones reales

saliendo así del dominio del juego para entrar en la inteligencia práctica o en los dominios intermedios entre los dos extremos.

2) LOS JUEGOS SIMBOLICOS.

Aparecen en el segundo año de vida y encuentran su apogeo entre los 2-3 y los 5-6 años donde se manifiesta un interés real por el contenido del pensamiento. Su interés radica en las realidades simbolizadas, y el símbolo se utiliza para evocarlas. Asimismo el símbolo implica una comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, lo mismo que una representación ficticia debido a que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Ejemplo : el niño mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente al automóvil y se satisface con una ficción, puesto que el lazo entre el significante y el significado es totalmente subjetivo. De acuerdo a Piaget (1957) la característica principal de este tipo de juego radica en el que el niño reproduce y prolonga toda la realidad vivida.

Hay que recordar que el juego simbólico según Labinowicz (1972) surge al mismo tiempo que la imitación diferida (formas simples de imitación en donde se observa un acto nuevo, se representa internamente y se da una imitación externa diferida).

Cuando el niño imita cualquier conducta utiliza siempre algo más, por ejemplo : al imitar su propia conducta de dormir el niño puede utilizar otro objeto para representar la almohada o también puede generalizar su representación mental de "fingir estar dormido". En donde su imagen mental se separa de un contexto inmediato y amplía su juego de "dormir" acostando a su osito o a su perro.

De esta forma en la medida que el niño imita la conducta de otras personas tiene que acomodar o reorganizar sus estructuras para las actividades físicas. A su vez, forma su imagen mental del acto que le sirve ahora como estructura y a través de la cual puede asimilar objetos en el juego simbólico.

De esta forma el objeto se convierte en el símbolo de algo ya existente en la mente del niño, por ejemplo : un guante de beisbol puede servir de almohada en la representación de dormir.

Retomando el ejemplo anterior de juego simbólico podemos observar que el niño modifica su realidad en función de su representación mental, ignorando todas las semejanzas entre el objeto y lo que ha escogido que represente.

El juego simbólico para Piaget (1957, op.cit) es, ante todo, afirmación del yo por el mero placer de ejercer sus

podere y revivir sus experiencias fugitivas. Así como sirve fundamentalmente para asimilar la realidad, ante lo cual explica por que el pensamiento conceptual del niño aún no esta desarrollado y además no es apto para expresar las vivencias personales.

Según Piaget (1975, op.cit) el juego simbólico se puede dividir en :

TIPO I.

- a) Proyección de esquemas simbólicos en objetos nuevos.
- b) Proyección de objetos de imitación en nuevos objetos.

TIPO II.

- a) Asimilación simple de un objeto a otro.
- b) Asimilación del propio cuerpo al de otro o cualquier objeto.

TIPO III.

- a) Combinaciones simples.
- b) Combinaciones compensadoras.
- c) Combinaciones liquidadoras.
- d) Combinaciones simbólicas anticipadoras.

Tipo I a) PROYECCION DE ESQUEMAS SIMBOLICOS EN OBJETOS NUEVOS.

Aquí el niño atribuye sus propios esquemas a otros y a cosas, reproduciéndose así una generalización de conductas aprendidas. Ejemplo : L de 1 año 6 meses le da de comer a su muñeca y la acuesta, 4 días arrulla a una cuchara como si se tratara de una muñeca.

Tipo I b) PROYECCION DE OBJETOS DE IMITACION EN NUEVOS OBJETOS.

Se proyectan los esquemas simbólicos tomando en cuenta algunos modelos imitados, remplazando así el objeto habitual por la imitación. Ejemplo : J. de 1 año 9 meses frota el piso con una colcha y después con una tapa de cartón y dice : "Abeber, barrer" (como la potera).

Tipo II a) ASIMILACION SIMPLE DE UN OBJETO A OTRO.

Las asimilaciones se representan directamente y ocasionan el juego o les sirve de pretexto. Ejemplo : J. de 2 años 1 mes se puso una concha en el extremo índice y dijo "de" (equivale a dedal) y después la froto contra otra como si cosiera y dijo "remendado".

Tipo II b) ASIMILACION DEL PROPIO CUERPO AL DE OTRO O CUALQUIER OBJETO.

Consiste en la asimilación del propio cuerpo al de otro o de un objeto cualesquiera, se da un juego de imitación. Ejemplo : J. de 2 años 8 meses, llega a su recámara en cuatro patas haciendo "miau". Aquí hay imitación ya que el niño se identifica con otros personajes de su entorno.

Tipo III a) COMBINACIONES SIMPLES.

Las cuales abarcan desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios sin ningún modelo asignativo. De esta forma se reúnen elementos de imitación y de asimilación deformante en dosis variables.

Con respecto a la transposición de escenas reales que se dan por medio de los juegos de muñecas la imitación es llevada al máximo. Ejemplo : J. de 3 años 11 meses, inventa un animal al que se llama "aseau" (azo) a diferencia del pajarito oiseau (uaso), correctamente pronunciado a esta edad. J. corre por la recámara batiendo las alas (brazos extendidos) para imitar el vuelo. Dice que es una especie de perro y al mismo tiempo un gran pajarito. Su morfología cambia día a día.

En la historia del "azo", como podemos observar, la transposición es máxima, pero cada uno de sus rasgos es

límitado en realidad mientras su montaje es imaginario.

Tipo III b) COMBINACIONES COMPENSADORAS.

Comienzan desde que un acto prohibido es ejecutado ficticiamente, se trata de permitir al yo tomar desquite de la realidad, es decir compensarlo. Ejemplo : J. de 2 años 8 meses, monta en cólera contra su padre, quiere golpearlo, etc., y como esto puede resultarle mal grita : "Era mucho mas bonito cuando Carolina (amiga de su padrino) estaba enojada con su padrino". Cuenta que Carolina dio de golpes a su padrino (imaginado) y desplaza así todo el problema sobre esta escena que imita en detalle. Su madre le vuelve a hablar acerca de la colera inicial, pero J. no quiere saber nada: "No es Carolina".

Tipo III c) COMBINACIONES LIQUIDADORAS.

En donde se elimina una situación desagradable reviviendola ficticiamente, reproduciendose las escenas en las cuales el Yo ha sido amenazado, con el fin de asimilarlas y después vencerlas. Ejemplo : J. de 2 años 7 meses, una amiga de su madre lo acompaña de paseo, lo cual no le agrada y no ahorra sus apreciaciones : "Es mala...no comprende lo que dice". Después de terminar la caminata, J. la situa al lado de ella junto a su baño y luego en su cama, le habla de la caminata y la vuelve a reconstruir con ella (es pura imaginación).

Tipo III d) COMBINACIONES SIMBOLICAS ANTICIPADORAS.

Se acepta un orden o un consejo, pero anticipando simbólicamente sus consecuencias de la desobediencia o de la imprudencia que tendrían en cierto caso. La anticipación funciona como una representación adaptada. Ejemplo : J. de 4 años 6 meses, en un camino peligroso lo prevengo mostrándole un torrente que está al fondo de la pendiente: "Sabes que he hecho mi amiga la negrita. Rodo por la montaña abajo hacia el lago. Durante 4 noches seguidas. Maltratándose terriblemente las rodillas y las piernas. Estaba en el lago, no sabía nadar y así se ahogo".

De esta forma la anticipación se representa como una reconstitución atribuida a un compañero imaginario.

ESTADIO II.

Surge entre los 4 y los 7 años mas o menos, y va desapareciendo a medida que el niño se preocupa cada vez más por la imitación exacta de lo real, convirtiéndose así en una simple representación imitativa de la realidad.

Pasemos al II estadio del juego simbólico, el cual es dividido por Piaget en :

1) Combinación simbólica ordenada.

- 2) Preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real.
- 3) Comienzo del simbóismo colectivo.

1) COMBINACION SIMBOLICA ORDENADA.

Se da un orden relativo a las instrucciones lúdicas por oposición a la incoherencia de las combinaciones simbólicas del tipo III. A partir de los 4 años es posible seguir un interrogatorio (método clínico), esta secuencia de ideas que se da en el curso del diálogo implica una conducta emparentable, con el relato espontáneo que constituye un juego y con los juegos de roles. El niño de 4 a 6 años sabe ordenar intuitivamente una serie de perlas de color, pero ordena mal un relato verbal o una secuencia de acontecimientos. Ejemplo : J. de 4 años 7 meses, lleva una piedra que representa un frasco de leche de Honoraria (joven valense que trae la leche por la mañana): "Soy la hermana de Honoraria y vengo porque Honoraria esta enferma. Tiene tosferina. Tose y escupe un poco. Seria malo si la niña se contagia (todo esto con acento valense). Señora quiere leche?,-Gracias- (Es enteramente imaginario).

2) PREOCUPACION CRECIENTE POR LA VERACIDAD DE LA IMITACION EXACTA DE LO REAL.

En donde hay una creciente exactitud en las construcciones

materiales que acompaña al juego casas, corrales, etc., ejerciendo una relación entre el ejercicio motor y la combinación simbólica.

El símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico. De esta forma la atención se fija en la exactitud y parecido de las construcciones materiales.

Según Labinowicz (1972, op.cit) el niño refleja en este tipo de juego mas organización y aproximación a la realidad así como mayor atención a los detalles reales. Esta clase de construcciones requieren de una reconstrucción o acomodación para llenar posibilidades de la realidad, dandosele al niño la oportunidad de crear inteligentemente y de resolver problemas. Por otra parte el niño también desarrolla un sentido mayor de las propiedades físicas de los materiales de construcción.

3) SIMBOLISMO COLECTIVO.

Aquí se diferencian y adecuan roles en el juego y también existe un progreso en la dirección de orden y coherencia así como de socialización. Esta adaptación social se observa en las construcciones, en los trabajos manuales, en los dibujos que cada vez estan más adaptados a la realidad de esta forma se marca el final del simbolismo lúdico.

EL JUEGO DE REGLAS.

Aparece en el segundo estadio (4-7 años) y se consolida durante el tercer periodo (7-11 años). En este tipo de juego existen por lo menos dos individuos y el juego se reglamenta por medio de un conjunto sistemático de leyes que aseguren la mayor reciprocidad en los medios empleados. La regla es impuesta por el grupo y violarla representa una falta. El objetivo del juego de reglas es el ser socializado. Las reglas se dividen en dos : 1) las reglas transmitidas y 2) las reglas espontáneas.

Las primeras se transmiten de generación en generación, y se convierten en institucionales. Las últimas son de naturaleza contractual y momentánea, proceden de la socialización que implica relaciones entre mayores y menores y a menudo se limita a las relaciones entre iguales y contemporáneos.

Hay que tomar en cuenta que los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamientos de jabalina, etc) o intelectuales (damas, cartas, etc), con competencia (sin la cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.

Piaget (1957, op.cit) considera que los juegos de reglas nacen de costumbres adultas caídas en desuso (de origen mágico

religioso) o de juegos de ejercicio sensoriomotor que se vuelven colectivos, pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, o sea de su simbólicismo mismo.

Con respecto al origen mágico mencionado por Piaget podemos decir que esta postura concuerda con la de Fink (op.cit) ya que este autor considera que los juegos tradicionales son ocurrencias de prácticas mágicas antiquísimas. También hay que tener en cuenta -como ya quedo descrito- el origen mágico del juego manifestado a través del culto, la danza, la fiesta, la música, el ritmo, representan plasmaciones culturales de juegos primitivos de los cuales se derivan otros juegos que no pueden apartarse de la esencia real del juego mismo.

La postura de Piaget también coincide con la de Russel -a quién más adelante revisaremos con mayor detenimiento- quién piensa que el origen del juego tradicional proviene de los antecedentes de danzas, fiestas o ceremonias de culto de los adultos. Es decir que posee un origen mítico.

A continuación presentaremos un cuadro en donde se intenta relacionar el pensamiento infantil que se manifiesta en diversos juegos infantiles clásicos dependiendo de sus características (Labinowicz, op.cit). La utilidad pedagógica de este cuadro radica en que el maestro, y también los padres, pueden llegar a obtener muy fácilmente un cálculo aproximado del nivel de pensamiento del niño en determinadas

areas específicas.

JUEGOS CARACTERISTICAS NIVEL DE PENSAMIENTO.

J.de escondidas. El que se esconde es- Preoperacional
ta a menudo visible ya
que es incapaz de te
ner una perspectiva del
que se busca.

J. de canicas. J.parelelo Se apunta y
se lanza sin reglas espé-
cificas.

J.del gato. Se juega con estrategia
(2 dimensiones) sencilla; no se pueden
tomar en cuenta jugadas
ofensivas y defensivas
al mismo tiempo.

J.de escondidas. El que se esconde evita
ser visto, teniendo en
cuenta la perspectiva

	del que busca.
	Operacional Concreto
J.de canicas.	J.de cooperación con reglas específicas.
J.del gato (2 dimensiones)	Se emplea al mismo tiempo estrategias ofensivas y defensivas.
J.del gato	Se utilizan multiples variables y una gran cantidad de combinaciones.
	De operaciones Concretas Avanzadas a operaciones formales.
J. de concentración mental. J.de ajedrez.	Se usan multiples estrategias complejas que incluyen anticipaciones hipotéticas (si...entonces).

En cuanto a la educación Piaget (citado por Labinowicz, op.cit) considera que una educación formal y rígida (que incluya cosas tales como hacer composiciones, resolver problemas de matemáticas o tomar pruebas en donde se manejan la memoria, la repetición y los ejercicios) restringe lo que se aprende en la escuela y esto hace que realmente sea difícil que el niño acepte otros estilos de aprendizaje.

Por ello propone que se empleen actividades lúdicas como : explorar nuevos materiales, interactuar con los compañeros, probarse unos con otros desarrollando la participación, el entusiasmo, el cuestionamiento y la duda. Esto permite mantener formas libres, explorativas o imaginativas con el fin de extenderse con el mundo y tener el manejo del mundo como un intento de aprendizaje así como el manejo de la cabeza.

Piensa Piaget que a los niños se les debe dar una amplia oportunidad de jugar y trabajar con una diversidad de materiales en actividades que estimulen el desarrollo del proceso del pensamiento.

También considera importantes el juego de actividades de

orden, clasificación, los juegos con arena (no sólo entre los niños de 4 y 5 años sino también se recomiendan a los niños de 7 años) agua y otros materiales (experimentación de equilibrio de volúmenes y facilita la comparación de volúmenes, así como la comprensión del mundo físico) así como juegos de construcción con cubos, juegos de cooperación, juegos de observación y de experimentación, así como el juego libre que proporciona excelentes oportunidades para desarrollar el conocimiento del mundo físico y lógico además de las habilidades perceptuales en el niño.

También nos propone posibilidades pedagógicas tales como : que el adiestramiento matemático debe iniciarse en las guarderías con una serie de ejercicios de lógica y números longitudes, superficies, etc.

De esta forma el autor piensa que si se mantienen estos principios de educación matemática el niño tendrá bases en un ambiente natural de equivalencia de objetos, dando así un amplio campo de acción a la inteligencia que había permanecido a nivel verbal o gráfico.

Concluyendo que mientras el niño tenga más enfrentamientos con el mundo real, más fuertes serán sus bases para el pensamiento lógico y mayor sensibilidad tendrá para la instrucción matemática.

2.2) JEAN CHATEAU.

Jean Chateâu, profesor de psicología en la Universidad de Burdeos, ha escrito una veintena de obras importantes de psicología, y pedagogía. Ha contribuido también al nacimiento de diversos organismos científicos, creando un laboratorio y un centro de investigaciones para la formación de psicólogos. Bajo su dirección un grupo de especialistas ha escrito una serie de ensayos sobre los grandes pedagogos.

Interesado, en general, en cuestiones de Pedagogía, Juego e Imaginación, este autor nos aporta una documentación rica y de primera mano respecto a dichos temas. Hace observaciones directas en jardines de niños y en diversas escuelas ; sus análisis se apoyan sobre cientos de descripciones concretas. Parte de un método propiamente sociológico, que utiliza para clasificación de múltiples juegos infantiles. Su método le permite relacionar los juegos infantiles con los juegos de los adultos y también a estos con los juegos rituales.

Para Chateâu (1946) el juego surge en el niño después de los tres años, ya que considera que el niño de meses juega por placer, como un simple ejercicio instintivo de ciertas funciones. Estos tipos de juegos quedan ubicados como juegos animales que son pensados como equiparables a los juegos humanos infantiles.

De esta manera contradice el punto de vista de Piaget ya que, como vimos anteriormente, Piaget toma en cuenta el juego de ejercicio como parte específica del juego humano.

Chateáu sostiene que el juego humano es mas que un simple ejercicio funcional. Para Chateáu el juego implica también el desarrollo de la conciencia de uno mismo, una distinción de uno mismo y de las cosas, un placer de ser causa y conocer como causa la curiosidad de afectos nuevos y un goce más de índole moral que sensual.

Con respecto a la utilidad que representa el juego infantil, Chateáu nos dice que el juego contribuye a desarrollar en el niño tanto sus capacidades fisiológicas como sus capacidades psíquicas, por lo que considera que el ser mejor dotado es el que más juega. Y por el contrario podemos decir que el niño más tranquilo y silencioso -del cual, y por ello mismo, sus padres se muestran orgullosos-, anuncia problemas psicológicos tal vez graves.

Con lo expuesto, Chateáu (1973) argumenta que el niño adquiere a través del juego su autonomía, su personalidad, su creatividad, así como los esquemas prácticos que necesita para una adecuada realización futura. Siendo todos estos aspectos obtenibles principalmente como sustitutos imaginarios, y no necesariamente como cosas concretas y difíciles de manejar.

Debemos de considerar todos estos aspectos mencionados anteriormente como una parte indispensable e importante dentro de la educación, ya que de una u otra manera contribuyen a ejercitar el desarrollo de diversas capacidades psíquicas intimamente ligadas al aprendizaje.

Ahora bien, desde el punto de vista de Chateâu, el juego es serio. El juego implica fátigas, posee reglas severas, y conduce al agotamiento. Con este punto de vista coinciden Gadamer y Duverger como ya lo mencionamos en el capítulo anterior.

Pasemos a hacer una revisión de los tipos de juego que distingue Chateâu.

I) LOS JUEGOS ASCETICOS.

En este tipo de juegos, a los niños les gusta pellizcarse, morderse, pincharse, tirarse de los cabellos o de las orejas, tomar bebidas nauseabundas, torturarse, deslumbrarse con el sol, guardar el equilibrio con un sólo pie, detener la respiración o arrancarse costras.

Tales conductas son muy frecuentes y a veces son practicadas en público hasta la adolescencia. Manifestándose de esta forma un sentimiento de orgullo y dignidad humana. En estos juegos la presencia del público constituye un elemento social adicional, pero de suma importancia.

2) LOS JUEGOS DE PROEZA.

Se dan entre los 6 y 7 años hasta los 10 u 11 años. Consisten en pruebas tales como : saltar más lejos, lanzar una piedra a mayor distancia, lograr más rebotes, etc.

3) EL JUEGO DE BATALLA.

Surge a los 11 años y se trata de 2 deportistas ante un público, donde se golpean con el fin de probar su superioridad, en estos casos la hostilidad puede ser mínima o nula.

A partir de lo anterior Chateâu concluye que el juego es una prueba de la personalidad infantil, mediante la cual el niño puede afirmar su yo. Ante esto podemos decir que el niño que no quiere jugar es aquel que no afirma su personalidad, contentándose así con ser un sujeto débil y pequeño, dando lugar con ello a una minimización del sentido y del porvenir.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir que la historia del juego sería la historia de la personalidad que se despliega y que se conquista poco a poco.

Por otra parte, Jean Chateâu hace una distinción entre el juego del adulto y el juego del niño. Argumenta que el juego

del adulto es algo negativo debido a que no posee principio en si mismo, y por ser sólo un remedio contra el aburrimiento o contra la fatiga. En cambio piensa que el juego infantil posee un fin en si mismo, como una necesaria e inmanente afirmación del yo.

Aun para este autor, sin embargo, existe la posibilidad de que el adulto retorne a su infancia, y esto sucede justamente cuando se anima y quiere ganar, tratando de esta forma de demostrar su superioridad y transformandose así, a través del juego, en deportista.

Siguiendo, pues, esta línea de pensamiento, podemos decir que el deporte y la ciencia se aproximan de alguna manera al juego infantil.

Con respecto al trabajo Chateau opina que el juego es un sustituto del trabajo futuro, debido a que el niño sueña con ser un adulto. Es así como siente gusto por las tareas de los adultos, demostrando en y con sus juegos una atracción psicológica por el mayor.

A continuación describiremos el gusto por el Trabajo que siente el niño según este autor.

ENTRE LOS 3 Y LOS 7 AÑOS.

El niño, por medio de imitaciones, realiza lo que quiere ser. De esta forma el juego representa una copia insípida e inexacta del mundo de los adultos. Asimismo el niño, en sus juegos, busca el contacto con los adultos, los acepta y también los reclama. Considera al adulto como un niño grande. De esta forma la presencia de un público adulto es muy importante para el infante, ya que está es la edad de la confianza y de la gracia.

ENTRE LOS 5 Y LOS 6 AÑOS.

El infante participa en las tareas de los adultos con un trabajo menor durante el cual es vigilado, pues no puede hacerlo sólo.

DE LOS 6 A LOS 7 AÑOS.

El niño sabe que no puede hablar de todo con el adulto, que el adulto tiene secretos (y a veces miente), que tiene trabajos que le son propios. El niño reemplaza las imitaciones de los adultos poco a poco por otras imitaciones, v. gr. de animales, trenes, piedras, etc. De esta forma los animales y las cosas pasan a ocupar el lugar que tenían en exclusividad los adultos. También, aquí, el infante busca la soledad, por lo que se exagera su timidez. Quiere ser grande como un niño de 10 u

12 años -que es el que puede hacer muchas cosas-, por lo que el hermano mayor sustituye al padre.

Asimismo, el niño comienza a inventar historias, que algunos niños continúan hasta la adolescencia. Crea héroes más o menos monstruosos, y a veces hasta representa su papel en ese mundo imaginario. Tiene también lenguajes secretos, afirmando así su independencia e ingenio.

A LOS 10 AÑOS.

En los juegos tradicionales las reglas son estrictas y la actividad lúdica es como un ritual que rige la atracción del mayor. El mayor está representado por la regla, la cual es considerada como una herencia de los mayores mismos, y el respetar la regla constituye una comunión con ellos. Ante este punto de vista, Claparede (1927, p.166) opina que el niño desea ser grande: "lo propio del niño no es, pues ser insuficiente, sino ser un candidato". Esto coincide con la posición de Chateau (1973, ob.cit), y también con la de Freud (1973) en que el infante desea ser grande y hacer lo que los mayores hacen.

A continuación haremos una descripción de como es que se va integrando la Sociedad Infantil desde el punto de vista de Jean Chateau.

CAPITULO 2

Hacia los 4 años se forman los primeros grupos de dos. Después de los cinco años se necesita verdaderamente la presencia de un compañero de juego. Es entonces cuando se forman grupos segmentarios en los cuales los niños juegan unos al lado de otros, haciéndose participes de sus aciertos. Pero en ellos aún no juegan juntos, sino como unidades autónomas. A este tipo de juego Piaget lo llama Juego Paralelo.

De los 6 a los 10 años se amplía el grupo segmentario tal como sucede en los juegos de competencia, los cuales cobran sentido con un público. Este tipo de juegos preparan al pequeño para entrar a los juegos de los grandes.

Pero serán los juegos tradicionales los que permitirán el nacimiento a una verdadera sociedad infantil. En este tipo de juegos la estructura del grupo se maneja de la siguiente manera: los niños pequeños se colocan en la periferia con una actividad subalterna y el grupo de los grandes se encuentra en el centro y se dividen en soberanos y vasallos. La autoridad estará representada por el conductor del juego, el cual decretará los juegos así como precisará las reglas que se han de seguir. Los niños, mayores de 10 años, obedecerán las reglas, afirmando al mismo tiempo su yo.

Ahora bien, para Chateâu el orden representa una búsqueda en la afirmación del yo, la cual precisa del medio que ha de llegar a emplearse.

Ante esto podemos decir que el orden representa un factor de suma importancia en la vida de cada uno de nosotros, por lo que debemos de ser capaces de desarrollar una clara idea de orden en los infantes con el fin de que estos puedan ordenar su propio mundo y disponer de él. De esta forma el niño ensaya formas de definición de su propio destino, respecto a lo que quiere ser o lo que quiere hacer (actos futuros).

Para dicho autor el concepto de orden nace a través del manejo de la simetría, de la simplicidad y del miedo a lo no familiar. También sostiene que la combinación de dichos elementos nos da como resultado la afirmación del yo y el gusto por el orden.

Entre las alternativas didácticas que desarrollan el gusto por el orden tendríamos las siguientes: las repeticiones, los ritmos, la aritmética, la geometría. Consideramos que todas estas alternativas han mostrado resultados satisfactorios en aquellos espacios en los que Chateâu las ensayo, siendo por tanto sumamente rescatables.

2.3) PHILLIPE MALRIEU.

Phillipe Malrieu, filósofo y profesor de Psicología en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Toulouse desde 1952, también es uno de los directores del Instituto de Psicología de esta ciudad. Interesado en cuestiones de

imaginación y juego, parte del estudio genético de la personalidad y de las dimensiones de lo imaginario lúdico. Su teoría propone que el juego es, en el niño, un factor liberador o liquidador, debido a que este sitúa tanto sus actitudes como sus representaciones (según su edad intelectual) frente a aspectos con los que se identifica, escapando así de la angustia a la ambigüedad.

Para Malrieu (1971), el juego infantil ejercita la inteligencia y sirve de marco de referencia a las relaciones entre el mundo de los significados y el mundo de los significantes. De esta forma el niño debe aprender a relacionar estos dos mundos de tal suerte que logre hacer que se llegen a corresponder entre sí.

Este autor sostiene que el símbolo en el juego infantil representa un progreso en el pensamiento y reconoce que en la creación del símbolo va involucrado un tipo específico de comportamiento. Distingue dos tipos de estos comportamientos :

1) Comportamientos nacidos de la naturaleza conflictiva de las relaciones entre el niño y las personas. Conflictos solucionados felizmente cuando el niño es capaz de superarlos en los juegos y en las representaciones habladas ;

2) Comportamientos basados en la construcción de una imagen de sí, liberadora de las dificultades que hacen nacer esos

conflictos.

El infante, pues, al tratar de resolver un conflicto, requiere de algún tipo de identificación, sustituyendo sus intereses, sus comportamientos habituales, incluso su entonación por los del otro. Surgen así posibilidades de cambio, pues querer ser otro es el primer proyecto que realiza el niño, transformando de esta forma su personalidad ante perspectivas profundas que realizaran estructuras esenciales de la personalidad. Siendo esto así, se comprende que el juego sea correlativo a transformaciones profundas de la personalidad.

Este autor distingue varios tipos de juegos manteniendo una correspondencia entre los sentimientos y los problemas del infante. Veámoslo.

1) LOS JUEGOS DE IDENTIFICACIÓN PRIMARIA.

Relativos al intento de poseer a la madre con la ayuda de la reviviscencia espontánea de los gestos, los afectos, las alegrías y las escenas de amor vinculados al amor maternal.

Por lo general estos juegos son frecuentemente compulsivos, por ejemplo: el niño trata con violencia a su muñeca al mismo tiempo que la mimó. Esta actitud representa el afecto, el dominio y la posesión que se prolongan tanto en la

vida amorosa como en la vida social y que alimentan numerosos ensueños en torno a temas como : rivalidad de un objeto de amor, conquista de una persona, atracción y confianza de uno mismo, enmascaramiento de deseos que se guardan para sí.

2) LOS JUEGOS DE CONSTRUCCIONES E IDENTIFICACIONES COMPLEJAS.

Estos se desencadenan con escenas de significación simbólica cambiante, manifestandose no sólo la imitación del HOMO FABER sino también el asombro del niño ante el problema del poder fabricar. Los juegos surgen en la edad de las preguntas Por que? y Como?, que involucran el conocimiento, los instrumentos de técnica y los fenómenos naturales. El niño desea dominar el mundo, por lo cual debe empezar por obtener un dominio del propio cuerpo, de si mismo así como de las actividades complejas que hay que organizar según un plan.

De esta forma, la regularidad en lo anteriormente descrito, produce en el niño un sentimiento de seguridad, mientras que la invención favorece el sentimiento de dominio y autonomía.

3) LOS JUEGOS AGRESIVOS.

Estos surgen cuando el niño trata de resolver sus conflictos ocasionados por las relaciones ambiguas que mantiene con una madre buena o mala, con un hermano que ama y del que siente

celos, con un maestro poderoso pero injusto -o que el experimenta como tal-, y también consigo mismo ya que cuando se reconoce como malo no puede soportarse así mismo.

Aquí encontramos también sentimientos de culpa acompañados de odio, por ejemplo : se puede establecer una correspondencia entre la madre y la bruja a la que se intenta matar.

Estos sentimientos hostiles pueden volverse contra si mismo, ante lo cual el niño representa personajes a los que castiga y castra. También pueden surgir sentimientos ambivalentes por medio de dos personajes a los que hace luchar.

4) LOS JUEGOS EN LOS QUE SE INTERPRETAN VARIOS PAPELES.

Es aquí en donde el niño experimenta una relación interpersonal tratando de influir en el otro, tratando de dominarlo o de recibir del otro muestras de simpatía. También el niño siente placer en las repercusiones de acción y en los cambios de papel.

A menudo el niño representa los conflictos de los adultos, siguiendo así las relaciones de autoridad. Juegos ejemplares de esto serían los siguientes : juego del maestro y el alumno, del gendarme y el ladrón, etc.

También hay juegos de oficios en los cuales se representan situaciones y conductas sobre las que el niño proyecta sus propias conductas de necesidad -sus necesidades de seguridad, sus necesidades de agresión, sus necesidades de construcción, etc.-.

Ahora bien, los juegos para Malrieu pueden desarrollar, según su clase, cinco diferentes tipos de actitudes, entre las cuales cabe mencionar : 1) la simpatía, 2) el dominio de las cosas, 3) la angustia y la agresión, 4) el sentido de reciprocidad y 5) el sentido de lo cómico.

Estos cinco tipos de actitudes son fundamentales, ya que introducen al niño al mundo de la cultura y sólo se desarrollan sobre la base de un progreso psíquico total. También este conjunto de actitudes guían al niño y Malrieu sostiene que dichas actitudes nacen de las relaciones interpersonales y se enriquecen al ser interpretadas y representadas con la ayuda de simulacros. Para este autor este conjunto de actitudes involucran : la ternura, la agresión, el deseo de afirmarse en la combinación de formas, la emulación y lo cómico. Con este tipo de juegos, en el niño se propicia el aprendizaje de los sentimientos involucrados en estas retenciones lúdicas, contribuyendo así a la organización de su carácter.

Hay que tomar en cuenta que desde la perspectiva de Malrieu

el juego no consiste en la expresión de tendencias hereditarias, ni en la satisfacción de deseos reprimidos (como lo plantea Freud). Ni siquiera consiste en la asimilación que predomina sobre la acomodación (como lo plantea Piaget). No coincidiendo con ninguna de estas posturas, propone que el juego sea definido como un comportamiento de transformación de uno mismo por el canal de la representación (ante uno mismo y los demás) de que el yo puede volverse otro construyendo un mundo semejante al de los adultos.

Al mismo tiempo sostiene que los juegos introducen al niño al mundo imaginario cultural, ya que revelan al sujeto -junto con la pluralidad y oposición de los personajes que interpreta- el medio de conciliarlos. Piensa que es la actividad lúdica la que entra sin duda en el aprendizaje debido a que es la base de su modo de vivir y determina en última instancia el núcleo mismo de la personalidad como ser social.

2.4 RUSSEL

Russel (1970) plantea que en el juego hay organización con respecto a la distribución de papeles y espacios. Propone que la utilidad del juego consiste en el desarrollo de aptitudes, la reposición de energías, el robustecimiento de la fuerza corporal y mental, así como el relajamiento. Igualmente nos proporciona capacidades, conocimientos y nos sirve como mecanismo transformador del trabajo.

Menciona que los juegos sociales se caracterizan, por lo general, por ser movidos y alegres. Por otra parte los juegos individuales se caracterizan porque en ellos surge la construcción y el sentimiento religioso que les concede un carácter lúdico.

Russel hace una distinción entre el juego y el deporte, la cual consiste en que el juego se convierte en deporte cuando la persona se propone vencer mediante el ejercicio la insuficiencia de determinada aptitud. De esta forma, el deportista lucha por alcanzar una meta (una victoria) que debe de obtener en determinado tiempo y evalúa su rendimiento mediante un plan que consiste en el ejercicio y entrenamiento sistemático.

Aquí se manejan elementos lúdicos que se expusieron en el capítulo primero, tales como la competencia, el azar, las

posibilidades psicológicas (de éxito o fracaso), la habilidad, el tiempo, el espacio, las reglas, la realidad, la preparación para enfrentar la vida, la decisión, la posibilidad de cambio, la esperanza en la victoria, el factor estético, el optimismo, el placer, el agotamiento, la paciencia, la atención, el ejercicio, el poder, la integración social, el reconocimiento social, el orden, la organización. Siendo todos estos elementos de juego factores determinantes dentro del deporte.

La clasificación de los juegos propuesta por el autor se basa en que el concepto de juego infantil no se limita al juego que se desarrolla en formas determinadas de antemano, sino que abarca todas las formas de actividad lúdica. Dicho autor se plantea la tarea de estudiar en el juego infantil no solamente las ordenaciones de formas establecidas sino también de un modo de ser del juego, tal y como se presentan a nuestra observación, y tal como existen en cuanto a ser objetivo, esto último no lo considera accesible al análisis propiamente dicho. Debido a que el aspecto objetivo del juego es lo que nos presentan las numerosas descripciones de juego que hallamos en las recopilaciones. Lo cual juzga como un sistema excesivamente simple que consiste en clasificar los juegos por edades, presentándolos solamente casi como una mera enumeración para cada grupo de edad, esto no permite realizar un estudio sistemático. Propone, pues, que el juego debe estudiarse de maneras más definitivas apreciando formas

propias en su curso y condiciones comprobables. Piensa que ambas cosas estan estrechamente entrelazadas para el examen de la naturaleza del juego.

Señalemos finalmente que al hablar el autor de "juego infantil" se refiere a la manera con que la naturaleza del juego se realiza en el modo de ser de la infancia. Se examina el juego bajo el aspecto de las construcciones o formas que, mediante actos sociopsicológicos, se crean, transforman y reproducen.

También se trata de ver como el modo de ser del niño llena y enriquece al mundo del juego, incluyendo los juegos que aparecen de modo efimero en el niño individualmente.

A continuación nos ofrece el autor una extrema variedad de juegos que se presentan conjunta y sucesivamente mostrandonos claramente la cantidad y la riqueza de los juegos infantiles.

Russel (op.cit) diferencia cuatro tipos de juego entre los cuales encontramos : 1)el juego configurativo; 2)el juego de entrega; 3)el juego regulado; 4)el juego de personajes.

1) EL JUEGO CONFIGURATIVO.

Son modalidades de actividades creadoras de formas, entre las cuales se encuentran contemplados : el dibujo libre, el

garabateo, los juegos de construcciones o colocación, los juegos de ornatos, etc. Caracterizándose principalmente por su acción y por la satisfacción así como por el placer y la alegría que producen. Al mismo tiempo la obra producida es destruida sin reparo y se continua la actividad de juego ocupando otra vez el material. Los temas de juego son espontáneos y raras veces contemplan un plan o una idea previa.

Dentro de este tipo de juego se distinguen características de orden, de simetría, de armonía, de expresión afectiva y de estética. Estos aspectos fundamentales son adquiridos por el niño dentro de un contexto natural y sin presión alguna.

También el juego configurativo es aquel en donde el niño se expresa libremente, aunque puede intervenir el educador guiando al niño y produciéndose así en el niño conceptos que será capaz de emplear en la escuela para su beneficio intelectual.

Otras áreas que se manejan aquí son las actividades vocales y la danza. En el área del lenguaje, durante el balbuceo, se da una actividad de juego que implica un proceso de desarrollo cultural : el niño repite y al mismo tiempo esta repetición le produce placer al escuchar su voz (el sonido) y esto se desarrolla dentro de un gran margen de libertad.

Con respecto a lo anterior podemos decir que la repetición es un factor importante que debemos tomar en cuenta dentro de la educación ya que es una forma característica en la que el niño aprende.

Ante lo anteriormente expuesto podemos hablar de que existe una tendencia a la armonía que se da primero en la acción y luego en la obra producida, estas bases son fundamentales y se reflejan más tarde en la personalidad de cada individuo.

2) EL JUEGO DE ENTREGA.

Según Russel, en este tipo de juego no se contemplan perspectivas hacia el futuro y por lo general aumenta la posibilidad de convertirse en un juego de acción (en un juego configurativo, llegando así a desarrollar otra vez el factor estético). Entre este tipo de juegos podemos citar los siguientes : el juego de bolos, el juego de boliches, el juego de piedras, destacando como rasgos principales de estos tipos de juegos la atención que presta el niño al movimiento (rodar) y el recorrido (de las bolas), sin interesarse por el resultado (aunque también pueden existir reglas en el juego). También encontramos juegos con agua, con aros, con arena, con plastilina, los cuales son importantes para desarrollar según Piaget (citado por Labinowicz, op.cit) en niños de 4 a 7 años, experiencias de equilibrio, de volumen, de comparación de volúmenes, comprendiendo de esta forma el niño

como ya vimos anteriormente el mundo físico. Ante estos juegos Russel destaca los elementos modeladores y las tendencias configurativas. Por otra parte hay juegos en donde el niño saca y pone objetos ante lo cual podemos decir que implican cierto grado de destreza, cuidado y atención. Más tarde este tipo de juego se convierte en juego configurativo.

Hay que destacar que el niño, mediante este tipo de juegos de entrega, desarrolla ciertas habilidades como son : la atención, la destreza, la delicadeza, el sentido del orden y de las reglas, el cuidado, el equilibrio, el volumen, el factor estético, los elementos modeladores, y las tendencias configurativas que van a ser primordiales para un desarrollo posterior dentro del campo educativo y dentro de la integración de la personalidad de cada individuo.

3) EL JUEGO DE PERSONAJES.

En el cual se representan diversos papeles tales como : el hijo, el padre, etc. Aquí el niño es consciente de la realidad y del juego según Russel. En este tipo de juegos el infante maneja factores como son : la afectividad, los sentimientos guiadores, los conocimientos e ideas creativas que mantienen la acción del juego así como también el niño descubre nuevas propiedades y nuevas combinaciones.

Ante estas descargas de afectividad surgen la acción de los

gestos, el lenguaje y la mimica interviniendo de esta forma la actividad configurativa.

Ahora bien, dentro de la esfera afectiva el niño maneja elementos de tensión y armonía que más tarde se reflejan en la personalidad de cada individuo, así como aportaciones creativas y acciones que se dan en el juego y que más tarde se reflejaran en la vida práctica.

Nosotros creemos que las condiciones ideales para desarrollar este tipo de juegos son las siguientes : se le debe dar al niño libertad, independencia, tiempo y espacio.

4) EL JUEGO REGULADO.

Conformado por los juegos regidos por reglas, los cuales son juegos infantiles tradicionales trasmitidos de generación en generación. Esta posición coincide con el planteamiento que da Piaget del juego con reglas -mismo que vimos anteriormente-. Se mantienen integradas y en parte son modificadas en forma lenta pero continua. Para Russel la regla requiere del desarrollo del sentimiento del deber.

También el juego regulado mantiene dentro de sus perspectivas, según Russel, el juego de reglas espontáneas lo cual también concuerda con la teoría de Piaget.

CAPITULO 2

Para Russel el origen del juego regulado proviene de antecedentes de danzas, fiestas o ceremonias de culto, y también del origen mítico común, de donde se conservan las leyendas, los cuentos, las canciones populares. Esta perspectiva también concuerda con la posición de Piaget, ya que él piensa que el juego de reglas es de origen mágico religioso, que nace en costumbres adultas, ya en el capítulo anterior vimos como el juego guarda relaciones estrechas con la fiesta, el culto, la danza, la música, el canto, ya que estas disciplinas son consideradas juegos.

Retomando a Jensen (op.cit), este plantea que los juegos tradicionales se transmiten de generación en generación como acervo cultural ya elaborado y son inventados por los niños ; esta postura también concuerda con la de Russel.

Por otro lado tenemos a Fink (op.cit) quien, como vimos ya anteriormente, piensa que los juegos tradicionales son ocurrencias mágicas antiquísimas, por lo cual podemos decir que también Fink coincide con la postura de Russel, al menos en este punto.

Ante esto podemos decir que el juego regulado mantiene características como:

- orden
- organización
- tiempo
- espacio

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| -realidad | -interacción social |
| -habilidad | -reglas |
| -cambio | -propósito |
| -ritmo | -factor socializador |
| -armonía | -factor moral y ético |
| -atención | -factor estético |
| -poder | -contexto religioso |
| -representación | -competición |
| -agotamiento | |

Ahora bien, hay que tomar en cuenta la definición del juego según Russel. Con respecto a este punto el autor plantea el juego como la base existencial de la infancia, que se adapta a la inmadurez del niño, al desequilibrio en el desarrollo de diversas funciones y al curso asincrónico del desarrollo. Por lo que esta inmadurez, este desequilibrio y este asincronismo se exteriorizan en el juego mismo. De esta forma el juego acoge al individuo inmaduro y le proporciona el crecimiento así como la madurez que necesita ejercitando tanto sus capacidades corporales como sus capacidades afectivas e intelectuales.

2.5) TEORIA GUESTALTISTA DE SCHELLIE HELAINE LEVINE.

La autora (1984) propone que la lógica del juego es el

fundamento de la experiencia inteligente, racional y adaptativa. También propone que dicha lógica es metafórica, pues permite el reconocimiento de las estructuras isomorficas entre entidades que desde el punto de vista del sentido común parecen ser completamente diferentes.

Este modelo postula además que dicha lógica metafórica organiza la conducta del juego del niño y las actividades creativas del científico.

Levine postula que al jugar el niño maneja metáforas, por ejemplo : al simular que un palo es un caballo y el niño monta y galopea en este. El palo y por otra parte lo que el niño sabe que es caballo constituyen dos "gestalts" claramente distinguibles. El niño reconoce que algunas relaciones de una gestalt correlacionan con otras relaciones en la otra gestalt. La correspondencia entre ambas, a través de una yuxtaposición, crearan un nuevo significado.

Para comprender mejor el modelo expliquemos que una gestalt es un conjunto de elementos interrelacionados obtenidos de datos empíricos sobre algun hecho u objeto específico. Debido al caracter de la metáfora "como si fuera", el niño realiza una especie de prueba de hipótesis.

El niño considera la metáfora como realidad y trata de confirmarla conjuntando la evidencia empírica para determinar

si la metáfora es válida. El proceso involucra considerar si las yuxtaposiciones del tipo "el palo es como un caballo", "la torta de lodo es como un pastel de chocolate", etc describen adecuadamente la experiencia del interpretador.

Así, el modelo guesaltista del juego en Levine descansa en los siguientes postulados acerca de la lógica metafórica :

- 1.- El sujeto y predicado que se yustaponen son gestalts compuestas de conjuntos de relaciones.
- 2.- La metáfora puede comprenderse proyectando sobre el sujeto algunas relaciones isomorficas del predicado.
- 3.- La proposición metafórica enfatiza y organiza rasgos o características del sujeto a traves de esta proyección.
- 4.- La metáfora funciona como una hipótesis, tiene una cualidad condicional ("como si....").

La cognición metafórica permite conectar entidades diferentes. Debe esclarecerse primero la metáfora, pues las definiciones por separado de sentido común de ambos terminos involucrados (por ejemplo : el "palo" y el "caballo") no permiten de entrada la idea de que ambos terminos se correspondan. Así, la cognición metafórica permite que aunque dos gestalts parezcan mutuamente excluyentes, puedan integrarse a traves del isomorfismo de sus componentes. En el ejemplo que hemos venido dando, el niño experimenta con el palo a traves de la lógica hipotética : el palo es tomado

como si fuera algo para cabalgar. Aquí el niño visualiza entidades ausentes desde el medio ambiente, pero la experiencia de este objeto es un conocimiento real -aunque ausente-, ante esta capacidad que posee el ser humano para obtener experiencias ricas en un universo de significados ausentes, sólo conocemos la verdad deformada (falsa).

El modelo, pues, propone que el niño al establecer una conexión entre entidades que parecen disímiles, realiza una abstracción y un proceso de re-síntesis. Una abstracción porque comprende las relaciones entre cada sujeto y una re-síntesis pues integra ambas gestalts en terminos de su isomorfismo.

La cognición que ocurre durante el juego selecciona, enfatiza y organiza rasgos de objeto percibido que corresponden a los del ausente. Esto lleva a Levine a concluir que la lógica metafórica empleada en el juego es "la herramienta más fundamental que puede ser usada por el humano durante la cognición creativa" (Levine 1984 p.100).

Finalmente Levine sostiene que también la creatividad del científico se basa en la lógica metafórica: los científicos construyen modelos teóricos o gestalts no familiares, que son isomorficos con alguna gestalt familiar, yuxtaponen ambos modelos y recurren a la evidencia empírica para confirmar o refuta sus hipótesis.

CAPITULO 2

Consideramos que lo más valioso del modelo de Levine es la idea de que el juego infantil conduce a la imaginación creativa y le permite trascender los puntos de vista socialmente aceptados. Así, al jugar, el niño crea nuevas relaciones entre las cosas y descarta o modifica los significados preestablecidos socialmente al igual que el científico muchas veces descarta los postulados científicos aceptados.

Además un modelo de pensamiento metafórico como el de Levine vendría a enriquecer los modelos de pensamiento deductivo empleados frecuentemente para explicar la cognición infantil. El proceso de cambio y desarrollo infantil requieren de conductas de juego donde el niño pueda "desintegrar" la experiencia conocida para reordenar y reconstruir formas nuevas y diferentes.

Finalmente, y como una crítica al modelo guesaltista, observaremos que no plantea estadios progresivos de desarrollo de las conductas de juego infantil y tal parece que generaliza sus postulados a todo tipo de conducta de juego en el niño, e incluso a toda actividad científica. Al respecto, consideramos que es necesario explorar las diferentes manifestaciones lúdicas del niño a diferentes edades y considerando, además, todas aquellas variables que pueden intervenir en sus manifestaciones (factores socioculturales, económicos, escolares, familiares, etc).

2.6) ANALISIS CRITICO DE LOS MODELOS.

El modelo Piagetiano que postula el papel del juego infantil ha recibido diversas críticas. Entre ellas destacan la de Levine (op.cit) quién opina que Piaget no toma en cuenta la llamada lógica metafórica que subyace al juego infantil y por lo tanto explica inadecuadamente el papel de la creatividad en el juego. Se critica al modelo Piagetiano diciendo que no postula al juego como un modelo de aprendizaje, dado que dice que el niño juega meramente para experimentar un placer funcional y las conductas son simplemente asimilación, sin involucrar un esfuerzo de adaptación para lograr un fin definido. Por otra parte, en el juego, el niño es libre de interpretar y distorsionar la realidad sin tener que conformarse a las demandas del mundo real, lo cual vendría, en el modelo piagetiano, a contraponer este tipo de pensamiento con el pensamiento racional, propio de la actividad inteligente.

Piaget opina que el modelo de conocimiento durante el juego es subjetivo y no necesariamente ordenado. Sostiene que, por su lado, el pensamiento objetivo y coherente se basa en la lógica aristotélica, la cual, según Levine, no es la lógica propia del juego infantil. En el modelo piagetiano, a menos que una conducta este dirigida a metas y tenga claros los medios no sera adaptativa, ni racional, es decir, inteligente.

CAPITULO 2

También Piaget propone que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo que gradualmente permite al sujeto descubrir el conocimiento objetivo. En esta acepción, el juego no siempre lleva al aprendizaje, pues no siempre se basa en conocimiento objetivo, ya que el niño puede distorcionar la realidad, y sus patrones de acción y representación no siempre se conforman a un objeto externo dado o a constructos sociales preestablecidos. De hecho, la crítica de Levine se centra en la concepción piagetiana de lo que es el juego simbólico : una conducta no propositiva y no dirigida, donde la representación y esquemas empleados por el niño no necesariamente se conforman a las características "reales" de los objetos, y donde prevalece la asimilación sobre la acomodación. Por lo anterior Levine concluye que el juego en Piaget se vislumbra como una conducta que no permite adaptación, aprendizaje o cognición inteligentes.

Consideramos, por nuestra parte, que la crítica de Levine a Piaget es sólo parcialmente aceptada. Se basa en postulados aislados del modelo de Piaget sobre el juego infantil, el cual además debe analizarse en el contexto del modelo de desarrollo cognoscitivo global. Además Levine pretende generalizar sus postulados críticos a la concepción entera del juego infantil en Piaget, cuando realmente sólo analiza los aspectos relativos al juego simbólico y al juego de ejercicio funcional. Es cierto que Piaget postula que el niño busca un placer por sí mismo en la acción refutada como

juego, pero esto sucede principalmente en la primera etapa del desarrollo del infante, y aunque no desaparece totalmente, no es el aspecto que define el juego en etapas posteriores.

Aunque en el juego simbólico el niño distorsiona la realidad, al ir madurando cognoscitivamente, y por efecto de la experiencia, se da una transición a formas más apropiadas y precisas de representar la realidad. El niño llega a adaptarse mejor socialmente y consecuentemente necesita cada vez menos descansar en substitutos simbólicos y en distorsiones de la realidad (Millar, op.cit).

Levine dice que el modelo piagetiano propone que la conducta de juego no es propositiva ni dirigida, y que durante el juego la representación y los esquemas que emplea el niño no se conforman tal cual al objeto que se percibe. Consideramos que estos postulados no son completamente válidos. Ya se dijo por una parte que sólo se critican aspectos parciales relativos a las primeras etapas de juego. Por otra parte, lo que dice Piaget implica que no siempre el niño tiene metas y propósitos plenamente conscientes al jugar, lo cual no excluye que si las llegue a tener, sobre todo cuando la conducta de juego se va complejizando conforme el niño avanza en su desarrollo. También el modelo piagetiano —a partir fundamentalmente de desarrollos teóricos-didácticos recientes—, postula que el juego infantil es una herramienta importantísima para el desarrollo de la inteligencia, la

adaptación y el aprendizaje. Al respecto, pueden consultarse múltiples seguidores de la corriente piagetiana, quienes hacen propuestas aplicables al aula donde a través de "Juegos para Pensar" se induce al niño a descubrir el conocimiento en contraposición a la práctica tradicional que hace que se aprenda un determinado tema o reglas preestablecidas para resolver problemas (Furth y Wachs, 1978; Labinowicz, op.cit).

Una cuestión que queda aun por resolver, es que si el modelo lógico propuesto por Piaget para explicar la lógica del pensamiento es realmente apropiado. Al respecto existe una gran controversia, y podemos citar como modelos alternativos el de la lógica metafórica de Levine (op.cit), el de Ennis (1978) y las propuestas de los teóricos del procesamiento de la información y los neopiagetianos que, de hecho, no emplean modelos lógicos proposicionales para explicar el pensamiento.

Finalmente consideraremos que el modelo piagetiano de alguna forma si toma en cuenta el pensamiento metafórico o analógico en el individuo. De hecho, este es el fundamento de la existencia de los símbolos y signos que el hombre emplea para representar objetos y hechos. Y la teoría Piagetiana es muy rica en explicaciones sobre la representación.

Ahora bien, con respecto a la teoría de Chateáú, Russel (op.cit) opina que se caracteriza por una gran apertura. También menciona que los principios fundamentales

del juego que maneja Chateáu no requieren de otros principios y no se hallan entre si en relación de contraposición. Ante lo cual es posible que Chateáu coordine y reuna sin esfuerzos, en un sólo sistema, diversos fenómenos del juego y variaciones de los mismos. Sin embargo, piensa Russel, esto no se consigue sin recurrir en algunas contradicciones. Parece, por ejemplo, que el deseo de ser mayor habria de impeler al niño a huir de su mundo propio mientras que en las descripciones de juegos que nos ofrecen otros autores, se aprecia una firme persistencia en el mundo del juego.

Con respecto a este punto Chateáu, Claperade (op.cit) y Freud (op.cit) coinciden en que el niño desea ser grande y desea hacer lo que los mayores. Esta posición nos parece válida ya que el niño siente esto dentro del mundo imaginario del juego donde todo es posible y nada es negado.

Con respecto a la teoría de Malrieu, pensamos que lo importante en ella es el incluir en el juego toda una serie de problemas sentimentales que surgen en el niño y que este, mediante el juego, elabora con el fin de dar posibles soluciones construyendo de esta manera el niño una imagen liberadora de las dificultades de estos conflictos.

Podemos decir que entre los modelos anteriormente expuestos existen posturas cognoscitivas (Piaget); gualtistas (Levin); y psicopedagógicas (Chateáu, Malrieu, y Russel). Todas

CAPITULO 2

estas teorías proponen que el juego es un factor primordial que le proporciona al niño inmaduro el crecimiento y la madurez que necesita ejercitando de esta forma tanto sus capacidades corporales, como sus capacidades intelectuales, afectivas y creativas. Estableciéndose de esta forma mediante dicha conducta de juego, la obtención de experiencias ricas en un universo imaginario, en donde se realizan procesos de abstracción y resíntesis mediante los cuales el niño puede aprender a manejar su mundo.

De la mayoría de las teorías del juego infantil revisadas en este capítulo pueden desprenderse una serie de críticas a las prácticas educativas tradicionales. Se suele forzar al niño a aprender de acuerdo a acciones donde otros preestablecen los medios y los fines y donde se requiere memorización de constructos socialmente aceptados. El niño los memoriza y acepta como inflexiblemente verdaderos, y no experimenta placer o satisfacción ninguna al hacerlo. Su motivación no está, en dichas situaciones, dado por el deseo de solucionar un problema o probar una hipótesis personal, o por explorar simplemente un campo del saber. Es evidente que no es la meta deseable de la educación producir este tipo de aprendiz ¿Que alternativas pueden vislumbrarse entonces?.

Considerando los planteamientos de las teorías del juego infantil revisados, existe una gama de alternativas interesantes y ricas que van en sentido opuesto a la

educación rígida y memorística.

Una didáctica basada en el juego permitiría al niño refinar y desarrollar sus capacidades de explorar interconexiones o relaciones entre eventos y objetos, y así llegar a conformar un pensamiento creativo, flexible y crítico.

En el capítulo IV, revisaremos algunas de dichas aportaciones : se analizarán experiencias tanto educativas como clínicas conducidas con niños normales y con niños que manifiestan problemas de índole emocional y de aprendizaje.

CAPITULO III) TEORIAS PSICOCLINICAS
SOBRE EL JUEGO.

En este capítulo revisaremos algunos enfoques teóricos que se ocupan del juego infantil. La revisión se centrara en autores cuya perspectiva resalta los aspectos emocionales, psicodinamicos y de la personalidad que se relacionan con las conductas de juego.

El trabajo de los psicoanalistas y de otros enfoques no ortodoxos estara ilustrada con los planteamientos de Sigmund Freud, Anna Freud, Melaine Klein, Virginia Axline, Winnicott, Gili y O'Donnell. A continuación se presentaran sus respectivos modelos.

3.1) CONCEPCIÓN DEL JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA
PSICOANALÍTICO : FREUD.

Freud crea el psicoanálisis a fines del Siglo XX y lo utiliza como método de tratamiento de las enfermedades mentales. En su "MÁS ALLA DEL PRINCIPIO DEL PLACER" (1973, op.cit) Freud muestra interes en el estudio de los juegos infantiles. Y bajo esta influencia intenta explicar el primer juego independiente ideado por un niño de año y medio que el estuvo observando durante un periodo bastante prolongado. En este caso Freud usa la teoría psicoanalítica con el fin de interpretar y diagnosticar a traves de sus padres al pequeño

Hans. Encontrando, en este estudio, que el niño repetía con placer un suceso desagradable, convirtiéndolo de esta forma en juego. Ante lo anterior Freud propuso dos posibles interpretaciones acerca del juego :

1) Los niños repetían en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una gran impresión, ante lo cual pueden hacerse dueños de la situación.

2) Todo juego se encuentra influenciado por el deseo dominante que consiste en ser grande y poder hacer lo que los mayores hacen.

Estas dos interpretaciones pueden ejemplificarse de la siguiente manera : cuando un médico examina la garganta del niño o le hace una pequeña operación, es seguro que este suceso aterrador se convierte en contenido de juego. El niño podrá representar el papel de doctor haciéndose dueño de la situación y por otra parte será grande como el doctor y podrá hacer lo que los mayores hacen.

También en "EL POETA Y LOS SUEÑOS DIURNOS" Freud (1973) nos habla acerca del niño diciéndonos que el niño distingue muy bien la realidad del mundo lúdico, a pesar de que le dedica al juego gran parte de sus afectos así como le gusta apoyar objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Sin embargo para Freud la antítesis del juego es la realidad, que es lo que diferencia al jugar

infantil del fantasear.

Por otra parte Freud sostiene la hipótesis de que la poesía así como el sueño diurno son una continuación y sustituto de los juegos infantiles. Podemos observar que tanto la poesía, el sueño diurno y el juego, poseen rasgos comunes ya que son lenguajes con significados descifrables a nivel simbólico.

El niño, pues, quiere llegar a ser hombre y hacer todo lo que hacen los adultos, y todo esto lo realiza mediante el juego, ya que de esta forma el niño puede, por ejemplo, ejercer sus autoridades sobre sus muñecas. Esta autoridad es negada en la realidad. De esta forma Freud (citado por Millar, op.cit.) opina que los sentimientos inquietantes pueden proyectarse alternativamente a otras personas o también sobre los objetos. Siguiendo esta línea de pensamiento, gran parte del juego puede considerarse como una proyección de este tipo.

Cuando el niño juega tratando de resolver sus conflictos, reprime sus sentimientos y sus deseos de tal manera que el niño puede mantenerlos a nivel inconsciente o puede transformarlos en sus contrarios. Ejemplificando este punto quedaría de la siguiente manera: un niño al cual se le han representado demasiado incorrectas sus maniobras anales puede llegar a ser obsesivamente limpio. También puede abordar sus deseos incorrectos sustituyendo el objeto que los hace inofensivos, ejemplo: cuando un niño sumerge la muñeca en agua

o la arroja contra la pared, descarga el niño sus sentimientos que siente por el nuevo hermano.

De esta forma podemos apreciar como los deseos y los conflictos de cada fase del desarrollo infantil se reflejaran en el juego directamente o a través de actividades simbólicas que los sustituyan.

Freud opinaba al principio que el niño modificaba los sucesos para que cuadraran con sus deseos; mas tarde le pareció que esto no explicaba la frecuencia con que se repetían las experiencias desagradables. Por ello considero en sus últimas obras que el impulso a repetir situaciones semejantes formaba parte de las pulsiones de la libido. Según esto el impulso de repetición y también del juego, son parte de un instinto encaminado a restablecer una primera y más estable situación del organismo.

Entre sus últimas obras Freud (citado por Elkonin op. cit) sostiene las siguientes hipótesis: 1) la finalidad de la vida es la muerte y 2) El juego es una manifestación de una repetición compulsiva.

Sin embargo estos argumentos fueron escasamente aceptados. No obstante se acepto ampliamente su opinión acerca de que el juego es fruto de un impulso encaminado a dominar situaciones.

A partir de las interpretaciones de Freud sobre la fantasía y el juego como proyección de deseos y como puesta de conflictos y sucesos desagradables con el fin de dominarlos se llegaron a formar las técnicas de evaluación de la personalidad basadas en la suposición de que el juego y la fantasía revelan algo de la propia vida y de la motivación del individuo. Entre estas técnicas podemos citar las siguientes: el juego imaginativo con muñecas, referir historias a partir de grabados o manchas de tinta, y otros recursos proyectivos que se han utilizado tanto en el diagnóstico clínico como en la investigación.

Elkonin (op.cit) nos dice que la interpretación freudiana estubo ampliamente la propagación del psicoanálisis en los niños, así como la utilización práctica del juego tomo dos direcciones: una como método de diagnóstico proyectivo y otra como recurso terapéutico (terapia de juego).

Como método de diagnóstico proyectivo, en el juego estan representados los deseos desplazados a nivel inconsciente manifestados simbólicamente, por lo cual deben ser interpretados. Como recurso terapéutico, el juego se utiliza como un instrumento que sustituye la técnica psicoanalítica clásica (el experimento de las asociaciones y la interpretación de los sueños).

De esta forma el juego puede ser utilizado por los

psicoterapeutas, los pedagogos y los psiconeurologos como una técnica que encaminada a resolver la conflictiva del individuo.

Observemos algunas cuestiones de utilidad práctica del juego basandonos en las interpretaciones psicoanalíticas :

Los impulsos sexuales así como las emociones se concentran en torno a los miembros de la familia y las relaciones familiares y como material de juego se utilizan proyectivamente diversos conjuntos de juguetes, fundamentalmente muñecos y objetos imprescindibles, para representar una serie de situaciones vitales, principalmente familiares (el padre, la madre, los hermanos mayores y menores) situaciones escolares (el maestros, los niños, etc.). Bajo estas condiciones lúdicas, el niño puede poner en práctica un juego relativamente libre y motivado sólo por el material lúdico que se le ofrece, asumiendo el papel, y otorgándole a los muñecos papeles determinados, reconstituyendo situaciones de la vida, haciendo el trabajo de director de escena, ensayando determinadas situaciones, adjudicando papeles, funciones y cualidades a los muñecos y actuando.

3.2) ANNA FREUD.

Anna Freud supone que no se puede establecer una situación analítica con los niños y encuentra inadecuado o discutible el análisis puro del niño e insiste en recurrir a la intervención pedagógica. Desde su punto de vista, el juego no puede considerarse equivalente a las asociaciones libres. La autora sostiene que los niños no pueden dar y no dan asociaciones de la misma manera que el adulto. Por lo tanto no se puede obtener suficiente material únicamente por medio de la palabra. Ante esto hace una combinación con otros medios como son: el dibujo libre, la interpretación de los sueños, el relato de fantasía y la inducción a fantasear.

De esta forma Anna Freud (1982) piensa que el juego compensa la falta de asociaciones libres reemplazandolas por una observación más directa.

Anna Freud (1977) considera que el trato que se le da al niño durante el análisis no debe ser igual que el trato que se le da al adulto. En este último el analista es "impersonal, indefinido, una página en blanco sobre la cual el paciente puede escribir sus fantasías" (Op.Cit., p.34). También opina que los métodos utilizados en el análisis de adultos (o sea la asociación libre y la interpretación de las reacciones transferenciales) que tienen como objetivo el analizar la temprana infancia del paciente, fracasan en el análisis de los

niños.

Anna Freud opina que el terapeuta no debe intervenir entre el niño y sus padres, ya que la educación del hogar peligraría y se crearían conflictos al hacerle consciente al niño su opinión con sus padres.

Con respecto a la aplicación del análisis propone, en 1927, que solamente sean analizados los niños que tengan padres analistas, se hayan analizado o tengan cierta confianza o respeto por el análisis. Estos niños deben de tener una edad que se encuentre dentro del llamado período de latencia -5 a 12 años-.

Klein (1974) dice que Anna Freud reduce posteriormente la edad desde el período de latencia -como lo sugirió al principio- hasta los dos años, aceptando hasta cierto grado la técnica de juego como parte necesaria del análisis de niños. También amplió el número de pacientes no solo con respecto a la edad sino también de acuerdo al tipo de enfermedad, considerando el análisis para niños con diagnóstico esquizofrénico.

Por otro lado Anna Freud utiliza la transferencia positiva de parte del paciente o la ansiedad, para lograr un acceso al inconsciente. También utiliza la angustia y el sentimiento de culpa para lograr que el niño se apegue al terapeuta y de

esta forma surga una transferencia positiva,obteniendo así la condición necesaria para continuar con el trabajo.Desde el punto de vista de Anna Freud no es deseable que surga la transferencia negativa durante el análisis,debido a que los impulsos negativos contra el analista son sumamente incomodos,por mas esclarecedores que resulten ser en múltiples sentidos,por lo cual recomienda eliminar este tipo de trasferencia y atenuarla cuanto antes.

De esta forma Anna Freud sostiene que el trabajo verdadero se hara siempre y cuando la relación con el analista sea positiva,asegurando de esta forma una transferencia positiva mediante la cual el niño sea capaz de contribuir mucho en el sentido de cooperación y en otros tipos de sacrificio.

Por otra parte esta autora cree necesario que el paciente se someta desde el comienzo a un período de preparación o de entrenamiento para el análisis,dicha fase la nombra ENTRADA AL ANÁLISIS.La cual consiste en adquirir tres actitudes importantes que son: 1)La conciencia de enfermedad, 2)La resolución espontánea,y 3)La voluntad de curarse.

Durante este período de preparación se toman en cuenta las siguientes precondiciones necesarias para iniciar un verdadero análisis:la conciencia de sufrimiento,la confianza y la resolución de analizarse.En 1947 Anna Freud cambia de posición con respecto a lo anterior,considerando que la fase

introdutoria del tratamiento debe ser más corta y que en algunos casos resulta innecesaria.

La forma de trabajo de Anna Freud (1982, op.cit) se desvía en muchos aspectos de las reglas analíticas comprobadas debido a que piensa que los niños son seres muy distintos a los adultos, por lo que trabaja en primer plano con el inconsciente y el yo del niño. Considera que el yo de los adultos es más maduro que el de los niños y que por lo tanto está más capacitado para llegar a un acuerdo con el superyó, pero esto sólo sucede aparentemente. Piensa la autora que el superyó del niño es indudablemente inmaduro y que en el período de latencia con respecto al desarrollo del superyó se registra un alto grado de formaciones reactivas y recuerdos encubridores.

Considera Anna Freud que a causa de este superyó débil y no desarrollado, en el análisis de los niños en el período de latencia resulta necesario utilizar, de manera adicional, diversos métodos educativos. Sostiene que la labor a realizar en el superyó infantil es doble: analítica -en la integración histórica llevada desde el interior en la medida de que el superyó ya ha alcanzado su independencia- pero también pedagógica -influyendo desde el exterior, modificando así la relación con los educadores, creando nuevas impresiones y revisando las exigencias que el mundo exterior impone al niño-.

De esta forma se puede corregir toda una fase de educación equivocada y desarrollo anormal, ofreciéndole al niño o a quien pueden decidir su destino una nueva oportunidad para enmendar sus errores.

Asimismo reafirma que el analista debe tener conocimientos tanto teóricos como prácticos, que le permitan comprender y criticar las influencias educativas a las que están sometidos, llegando así a asumir las funciones de educación durante el curso del análisis.

Ahora bien, Anna Freud plantea que el niño maneja una doble moral: una destinada a los adultos y otra que rige para el mismo y para sus compañeros.

Podemos decir, pues, que la diferencia más importante entre el análisis de los niños y del adulto es la dependencia del superyó y la doble moral infantil.

Para Anna Freud existen tres grandes ventajas con respecto al análisis infantil: la primera es que el niño alcanza modificaciones de carácter más profundas que el adulto; la segunda se refiere a la influencia del superyó, en el análisis del adulto hay mayores dificultades pues debe luchar con objetos amorosos más antiguos e importantes del individuo, contra sus padres quienes ha introyectado por identificación y cuyo recuerdo también está protegido en la

mayoría de los casos por razones de piedad, resultando así más difícil de atacar.

En cambio en el niño nos encontramos frente a personas vivas las cuales existen en el mundo exterior, y aun no están transfiguradas por el recuerdo. Por lo que si completamos la labor interna con la acción externa, modificando las identificaciones ya establecidas y por relación e influencia humana, lograremos obtener grandes beneficios para el de análisis infantil.

La tercera ventaja es que el adulto se le ayuda adaptarse a su ambiente, no pretendiendo transformar su ambiente a sus necesidades. En cambio en el niño este último objetivo puede alcanzarse sin gran trabajo, debido a que sus necesidades son más simples, más fáciles, de esta forma la labor analítica combinada con la de los padres proporciona en cualquier fase del tratamiento y de su progresiva transformación todo o mucho de lo que necesita. En este caso el medio también se adapta al niño.

Tomando en cuenta lo anterior considera que el análisis del niño puede alcanzar transformaciones, mejoras y curaciones con las que ni siquiera se puede soñar en el análisis de adultos.

Con respecto al criterio que utiliza Anna Freud para la

terminación de la terapia consiste en haber cumplido con el objetivo devolviendo al niño a la línea normal de desarrollo. Tomando en cuenta para esta decisión la situación actual del paciente, así como el grado de adaptación mostrado fuera del marco analítico, por ejemplo: sus relaciones dentro del hogar y en la escuela.

En caso de que los padres o el niño quieran dar fin al tratamiento sin que el objetivo se haya cumplido, debido a diversas circunstancias o motivos, el terapeuta tendrá que crear consciencia en el niño y/o en los padres de la necesidad de continuar el tratamiento, buscando y analizando las alternativas viables.

Si a pesar de todo se decide terminar el tratamiento, es conveniente hacerlo de manera gradual, dedicando un tiempo para trabajar la finalización de la terapia. Algunos terapeutas deciden espaciar progresivamente la frecuencia de las sesiones, al mismo tiempo, la separación con el niño, en primera instancia, además de hacerlo con los padres. Por último se recomienda que una vez terminado el tratamiento, se lleve a cabo un seguimiento, con el objeto de verificar si los cambios suscitados durante el análisis tienen alguna influencia en la forma en que el niño afronta los problemas cotidianos.

3.3) MELAINE KLEIN.

Aborda las características de los niños desde una técnica especial consistente en el análisis de sus juegos, logrando alcanzar las experiencias y fijaciones reprimidas más profundas, para poder influir en el desarrollo de los niños. De esta forma la técnica de Klein (1974, op.cit) conserva todos los principios del psicoanálisis y obtiene los mismos resultados que la técnica clásica. Sólo que los recursos técnicos que utiliza están adaptados a la mente de los niños.

Para Klein el juego y la Ludoterapia sustituyen la técnica de las asociaciones libres en las que se basa el psicoanálisis del adulto, y considera que el juego del niño es equivalente a las asociaciones verbales del adulto. Utiliza como recursos: papel, tijeras, cuerda, pelotas, ladrillos y sobre todo agua, los cuales se encuentran a disposición del niño para que los use si quiere, y su finalidad es simplemente ganar acceso a su fantasía y liberarla.

Sostiene que la representación por medio del juguete está menos investida de angustia que la confesión de la palabra hablada. Por lo que nos recomienda que si se logra aliviar la angustia, obteniendo representaciones más directas se logrará toda la expresión verbal de que es capaz el niño. Descubriendo, de esta forma, que en los momentos de ansiedad se hacen más marcadas las representaciones

indirectas que ocupan el primer plano. Klein emplea la interpretación con el fin de aliviar la angustia del niño y de esta forma ganar acceso a su inconsciente y también lograr que fantasee.

Ahora bien, desde esta perspectiva el juego representa simbólicamente las fantasías, los deseos, y las experiencias infantiles, por lo cual Klein considera que para comprender correctamente el juego infantil es necesario tomar en cuenta todo su comportamiento durante la sesión así como el simbólicismo, todos los medios de representación, los mecanismos empleados en el trabajo del sueño y también la necesidad de examinar el nexo total de los fenómenos.

Propone Klein trabajar con el inconsciente infantil debido a que los niños están profundamente dominados por este, ya que considera que en los niños el yo no se ha desarrollado plenamente y por lo tanto los niños están más gobernados por el inconsciente.

Tomando en cuenta lo anterior, el punto de vista de Klein contempla como necesario el trabajo con el inconsciente infantil con el fin de conocer a los niños como realmente son, y analizarlos.

Con respecto al analista, Klein plantea que este debe de comportarse exactamente igual que en el análisis de

adultos, por lo que no debe permitirse a los pacientes infantiles ninguna gratificación personal, ya sea en forma de regalos o caricias, o de encuentros personales fuera del análisis, etc. De esta forma se mantienen todas las reglas aprobadas en el análisis de adultos, proporcionándole ayuda y alivio al niño.

Por otra parte Klein nos asegura que la situación transferencial se establece inmediatamente, por lo que no son necesarios ni aconsejables los recursos que no sean analíticos. Por lo cual considera que la fase introductoria que plantea Anna Freud como lo vimos anteriormente resulta ser incesaria debido a que los medios y los caminos analíticos penetran las primeras resistencias.

Su método sostiene que desde el comienzo se debe manejar tanto la transferencia positiva como la negativa y la investiga hasta su origen en la situación edípica, ante estos dos últimos planteamientos Anna Freud no está de acuerdo ya que como vimos anteriormente ella no trabaja con transferencia negativa, así como piensa que no debe darse un análisis tan profundo al niño.

Klein sostiene que en los niños aparece una plena neurosis de transferencia, de manera análoga como surge en los adultos. Así que cuando analiza a los niños observa que los síntomas cambian, que se acentúan o que disminuyen de acuerdo con la

situación analítica. También observa en ellos la abreacción de sus afectos en estrecha conexión con el progreso del trabajo y las reacciones del niño se resuelven en el terreno analítico.

Klein también sostiene que el análisis de la situación edípica no sólo alivia los sentimientos negativos del niño con respecto a sus padres y hermanos sino que también los resuelve en parte y fortifica los impulsos positivos. De este modo mediante el análisis del período más temprano se revelan las tendencias hostiles y los sentimientos de culpa que tienen su origen en la temprana infancia oral, los hábitos de limpieza y la frustración relacionada con la situación edípica. Al traerlos a la luz da como resultado que el niño se libere de ellos lo que produce finalmente una relación más profunda y mayor con los que lo rodean y no una separación en el sentido de sentirse extraño. Por lo cual sirve para mejorar las relaciones entre ellos (niños-padres).

Klein muestra su oposición ante la postura de Anna Freud cuando defiende su posición de que sólo hay que analizar y no sólo desear modelar y dirigir la mente de los niños y en cuanto ha que debe analizar completamente y sin reservas la relación del niño con sus padres y su complejo de edipo.

La utilidad de este tipo de Terapia según Portuondo y Tamames (1979) se da en casos con perturbaciones mentales evidentes y

desarrollo insuficiente, así como también disminuye las dificultades de los niños normales.

Por otra parte Klein analiza niños de casi cualquier edad, desde la más temprana infancia en adelante. Analiza diferentes grupos de edades : a) Los análisis tempranos de los niños de dos (algunos casos de un año y medio) a seis años; b) Los análisis del período de latencia de los niños de seis a once años; y c) Los análisis de la pubertad desde los once hasta los quince años más o menos. Lo demás sería análisis de adultos. Con respecto al análisis de los niños muy pequeños de tres a seis años Klein los califica como muy exitosos y llenos de perspectivas.

Para la autora el análisis de los niños tiene ventajas con respecto al análisis de los adultos pues en el análisis los niños pueden retroceder a experiencias y fijaciones que en el análisis del adulto sólo se pueden reconstruir.

Otra de las críticas que Klein hace a la postura de Anna Freud es que Anna Freud plantea que en el niño existe un superyó demasiado inmaduro y dependiente de su objeto, que controla espontáneamente las exigencias de los instintos cuando el análisis lo ha desembarazado de la neurosis. Ante esto Klein argumenta que aun en los niños estos objetos-padres no son idénticos al superyó.

La perspectiva que utiliza Anna Freud es remplazar las medidas analíticas por medidas educativas, con lo cual no está de acuerdo Klein debido a que si el analista asume el rol del superyó (se torna representante de agentes educativos), bloquea el camino de los impulsos instintivos a la conciencia volviéndose un representante de los poderes represores.

A partir de lo anterior Klein analiza sin reservas su relación con los que lo rodean y especialmente con sus padres, hermanos, y hermanas, ejerciendo a través del análisis una influencia favorable con respecto a las relaciones que se dan entre el niño y su medio.

Finalmente el criterio que utiliza para la terminación de la terapia consiste en que ningún análisis de niños lo considera terminado ni siquiera el de los más pequeños a menos que el niño logre finalmente expresarse con palabras, hasta el grado que es capaz el niño, y así vincularlo con la realidad.

3.4) VIRGINIA AXLINE.

La terapia de juego no directiva que propone Axline se basa en los principios fundamentales de la orientación no directiva de Rogers (1980). Esta orientación es considerada como una filosofía y no como una técnica, ya que toma en cuenta la capacidad del ser humano y su habilidad para ser autodirectiva. Tampoco se considera como un método, pero si se puede decir que es una forma de vida. Axline propone una alternativa a la conflictiva del niño : la terapia de juego no-directiva. En la cual plantea que el juego constituye para el niño un medio natural de autoexpresión y le brinda la posibilidad de ejercitar sus sentimientos y problemas.

Esta teoría parte de la observación y estudio tanto de los niños como de los adultos durante y después de la experiencia terapéutica no-directiva o sea que el niño se le deja que sea el responsable e indique el camino a seguir.

Esta autora (1975) piensa que el crecimiento es un proceso de cambio como una espiral relativo y dinámico, en el que el niño le encanta crecer en experiencia, crecer en comprensión, crecer en aceptación de si mismo y de su propio mundo. Cuando el niño satisface esta necesidad de crecimiento se dice que esta bien adaptado. Pero si el niño se encuentra con barreras en el camino para alcanzar su realización se puede dificultar o imposibilitar la plenitud y el logro de la madurez. De esta

forma surgen las tensiones, las fricciones, las inadaptaciones, las angustias que dan como resultado un niño inadaptado. Ante esto la autora propone la terapia de juego como una técnica que le permite al niño encontrar un clima satisfactorio que le permite crecer.

Esta terapia parte del hecho de que, en cada individuo, existe la capacidad para dirigirse y para resolver su problemática de forma efectiva, además de que tiende invariablemente a la madurez, lo cual hace que sea mas satisfactoria una conducta madura a una inmadura.

Axline sostiene que el juego le otorga al niño la oportunidad de actuar manifestando así todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad, y confusión. De esta forma el niño expresa todos sus sentimientos enfrentandolos y también va aprendiendo a controlarlos o a rechazarlos. Después empieza a darse cuenta del poder interno que tiene para ser un individuo con derechos propios, de poder pensar para si mismo, de tomar sus propias desiciones, de lograr madurez psicológica y al hacerlo llega a realizarse plenamente.

El objetivo de dicha terapia consiste en hacer al individuo más creativo, más espontáneo, más feliz, ofreciendole ayuda emocional al niño confuso y perturbado. Ahora bien, la terapia

de juego segun Axline (op.cit) abarca todas las clases que pueden constituir un problema de adaptación: se incluyen niños con problemas emocionales, niños con problemas de aprendizaje, niños con problemas de lenguaje, niños con impedimentos físicos, niños considerados mentalmente sanos.

NIÑOS CON PROBLEMAS EMOCIONALES.— En esta categoría se abarcan comportamientos agresivos, inquietos, inhibidos, y retraídos, así como casos con problemas de alguna sintomatología específica por ejemplo enuresis, anorexia, astenia, terrores nocturnos, etc.

NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.— Aquí se proporciona ayuda a los niños con problemas de aprendizaje del cálculo y de lectoescritura.

NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE.— Abarcan casos de tartamudeo, dislalias y lenguaje expresivo confuso.

NIÑOS CON IMPEDIMENTOS FISICOS.— Tales como niños sordos, ciegos, débiles visuales, con problemas motores o paralíticos.

NIÑOS CONSIDERADOS MENTALMENTE SANOS.— Comprenden aquellos niños que aparentemente no tienen ningún problema emocional y les sirve como una terapia preventiva.

Esta clase de terapia se ha aplicado a niños que abarcan edades de 4 años hasta la adolescencia. Recomienda Axline que la terapia se lleve a cabo en un lugar espacioso (donde el pequeño pueda moverse libremente); un lugar independiente (alejado de ruidos y personas extrañas que puedan interferir en la terapia); y de un lugar seguro (libre de peligro para evitar daños físicos).

Este tipo de terapia requiere cierto tipo de material que es utilizado con niños, tales como: una familia de muñecos, una casa de muñecos debidamente equipada con las piezas del mobiliario en la debida escala incluyendo muebles y utensilios de cocina, papel para dibujar, pinturas de colores, tizas de colores, plastilina, titeres, teléfono, soldados de juguete, pistolas, teatro guinol, pizarrón, biberones de plástico, fotografías de personas y animales, periódicos, revistas, arcilla y arena. La autora recomienda que los materiales sean sencillos y fáciles de manipular.

Este tipo de Terapia de Juego se basa en una teoría positiva de las habilidades que posee el individuo. No limita ningún aspecto de crecimiento individual. Es una teoría abierta, activa que comienza en la etapa en que está el individuo y permite que este llegue hasta donde es capaz de hacerlo. Se evitan las entrevistas de diagnóstico previas a la terapia, así como las interpretaciones. Se le otorga al

paciente la libertad de poder utilizar la hora de sesión de la manera que el considere más apropiada. El paciente indica el camino que hay que seguir durante la sesión, seleccionando lo que es más importante para el, también el paciente asume la responsabilidad de tomar decisiones y es quién hace las interpretaciones.

El papel del terapeuta consiste en precipitar la acción, permitiéndole al paciente clasificar sus actitudes emocionales y al evaluarlas intelectualmente poder descartarlas o aceptarlas al cambiar la orientación de su marco de referencia.

Según Axline (1982) la ventaja de esta terapia es que el niño responde con rapidez ante tal experiencia, disfrutando de ella, eliminando cualquier vestigio de temor, una vez que el niño ha experimentado cualquier contacto. El éxito de la terapia dependera así del cumplimiento de ocho principios básicos :

1) El terapeuta debe desarrollar una relación interna amigable con el niño, mediante la cual se establece una armonía lo antes posible.

2) El terapeuta debe aceptar al niño tal como es, se deben evitar muestras de impaciencia, crítica o reproche. La actitud del terapeuta debe ser de tranquilidad, seguridad y amistad.

Hay que tomar en cuenta que la aceptación total del niño es la clave del éxito de la terapia.

3) El terapeuta debe crear un sentimiento de actitud permisiva en la relación, de tal forma que el niño se sienta libre para expresar sus sentimientos por completo.

4) El terapeuta debe de estar alerta para percibir los sentimientos del niño y más tarde debe de tener la habilidad para reflejarlos de tal forma que el niño los reconozca como propios, los acepte y logre de esta manera profundizar en su autoconocimiento.

5) El terapeuta debe mostrar un gran respeto al niño para solucionar sus problemas, si a este se le ha brindado la oportunidad de hacerlo. Es responsabilidad del niño decidir y realizar cambios.

6) El terapeuta no debe dirigir las acciones o conversación del niño en forma alguna. El niño guía el camino; el terapeuta lo sigue.

7) El terapeuta no debe apresurar el curso de la terapia. Este es un proceso gradual, y como tal reconocido por el terapeuta.

8) El terapeuta debe establecer sólo aquellas limitaciones que son indispensables para conservar la terapia en el mundo

de la realidad, y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la relación.

A su juicio, considera que es de gran importancia la relación que es establecida entre el terapeuta y el niño, la cual se fortalece de acuerdo con los ocho principios anteriormente descritos con el fin de que el niño comprenda la naturaleza de los contactos terapéuticos y este en posibilidad de utilizarlos plenamente. La terapia puede llevarse a cabo en forma individual o grupal, la forma individual se recomienda a los pacientes cuyo problema se centra en la dificultad emocional y la forma grupal se utiliza principalmente para aquellos niños cuyas dificultades son fundamentalmente de tipo social. También la autora recomienda que el niño experimente los dos tipos de terapia, para que este decida la forma más adecuada para él.

Hay que tomar en cuenta que en la terapia grupal se agrega un elemento de realidad, en la cual el niño tiene que convivir con otros niños, y tiene que tomar en cuenta sus reacciones y sus sentimientos de sus compañeros, esto enriquece favorablemente su crecimiento individual.

3.5) LA PSICOTERAPIA DE JUEGO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE : WINNICOTT, PACHO O DONNELL Y EDGARDO GILI.

O'Donnell y Gili siguen la línea de trabajo de Winnicott el cual nos habla acerca de los objetos y fenómenos transicionales, designando bajo estos terminos a un objeto de valor electivo para el lactante y el niño pequeño, especialmente en el momento de dormirse (un angulo de cubrecama, una toalla que chupetea, un juguete de peluche, etc). Según Winnicott (1972) mediante este tipo de conducta, considerada normal, efectua el niño la transición entre la primera relación con la madre y la verdadera relación con el objeto. Aquí hay que considerar que el objeto transicional conserva su valor durante mucho tiempo, antes de perderlo progresivamente, también puede reaparecer más tarde, sobre todo cuando se aproxima a una fase de depresión.

Ahora bien el objeto transicional corresponde a la tercera zona, o sea a la zona del juego que se halla entre lo subjetivo y lo objetivo, es el fluido intercambio entre el adentro y el afuera, y constituye la zona de la no repetición, de la imaginación, de la creación, de las instancias que mantienen la posibilidad de aprendizaje no sólo en la adquisición de información sino también acerca de los conceptos de quién es él, de que manera con que grado de movimiento, etc.

Plantea Winnicott que en la zona de juego el niño funciona con mayores niveles de integración de la personalidad debido a que se da una continua creación.

Considera el autor que los objetos y fenómenos transicionales forman parte del reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Así, mediante el juego con las cosas comunes con frecuencia investidas de poder mágico, el niño se abre a la experiencia de la vida. De este modo se desarrolla a partir de la niñez una capacidad infinita de juego, la cual tratan Gili y O'Donnell (1979) de rescatar en la edad adulta, como una propuesta de crecimiento emocional.

De esta forma Gili y O'Donnell proponen un enfoque más amplio del juego :

- a) desplegando su operatividad en la psicoterapia de adultos.
- b) respetando su importancia como vía regia hacia el develamiento de lo inconsciente.
- c) alertando sobre su condición liberadora intrínseca, en cuanto a que una buena capacidad de jugar (un progreso de ella supone un vector hacia la salud).
- d) intentando un desarrollo teórico que fundamente y explique

los aspectos estrictamente técnicos.

Dichos autores plantean la posibilidad de que el adulto recupere la capacidad de jugar para obtener una condición humana, imaginativa, liberadora, y creadora. Asimismo, piensan Gili y O Donnell que toda actividad lúdica mantiene dos niveles : 1) el juego como intento de elaborar situaciones traumáticas y, 2) el juego como expresión de la potencia creadora del yo libre de conflicto.

Por otra parte Winnicott sostiene que la psicoterapia es la zona de encuentro entre el juego del terapeuta y el juego del paciente, y que cuando uno de los dos no sabe jugar, la psicoterapia es imposible, con lo cual están de acuerdo O Donnell y Gili.

De esta forma pensamos que la psicoterapia de juego desarrolla y estimula la capacidad de juego e imaginación tanto en los pacientes como en los terapeutas. Aquí podemos observar como lo imaginario y lo creativo se mantienen como elementos inseparables del juego.

También Gili y O Donnell han hallado diferentes tipos de respuestas ante este tipo de terapia :

1) NEGATIVISMO LÚDICO.- Conductas de no participación manifiesta, o de una simulación del juego, en general indica

momentos de transferencia negativa, que pueden provenir de una mala propuesta :fuera de tiempo, autoritaria o equivocada.

2) INGRESO AL JUEGO Y REPETICION.- Donde se dan conductas neuróticas, repetitivas (el paciente proporciona ciertas claves de su enfermedad).

3) EL JUEGO CREADOR.- Jugar con transformación de si mismo.

Ahora bien dentro de la psicoterapia el juego ocupa un papel activo donde la actividad es de todo el grupo, al mismo tiempo se logra un aumento en las capacidades instrumentales y creativas, dando lugar a la no repetición, a la no reproducción de lo interno en lo externo, y finalmente a la corrección como proceso.

Podemos decir que el rasgo principal que destaca en este tipo de terapia es la experiencia creadora. De esta forma el juego constituye una herramienta y es un universal que corresponde a la salud, facilita el crecimiento, conduce a las relaciones de grupo y es una forma de comunicación en la psicoterapia. Los objetivos principales que destacan dentro de este tipo de terapia de juego son los siguientes: este continuo vivir transformadoramente para si y para el grupo.

Así mediante el juego entramos en la tercera zona de lo imaginario donde la posibilidad de imaginar nos lleva a una

posibilidad de cambio, un cambio en sentido positivo, el cual posteriormente se manifestara como un cambio manifiesto que sera percibido por el sujeto y por los demás. Ante esta posibilidad de cambio se da una posibilidad de transformación de conductas enfermas, o sea un apartarse de la repetición y del acatamiento.

De esta forma este tipo de terapia propone un estado saludable para que el individuo viva creativamente y esto le permita acercarse a la realidad exterior, así como considere que el acatamiento constituye una base enfermiza para la vida. Ante lo anterior podemos decir que la creatividad corresponde a la condición de estar vivo. Winnicott (op.cit) sostiene que en el juego, puede el niño y el adulto crear y usar toda la personalidad, también considera que el individuo descubre su personalidad sólo cuando se muestra creador. De esta forma mediante este tipo de terapia se logra la capacidad ante lo nuevo y la capacidad creativa o sea la respuesta espontánea.

Propone también (op.cit) una serie de condiciones con el fin de que una persona se integre y actue como unidad

- 1) Relajamiento en condiciones de confianza basadas en la experiencia;
- 2) Actividad creadora, física, y mental, manifestada en el juego;
- 3) La suma de estas experiencias forma la base de la persona. A partir de esta posición todo es creador.

Ahora bien, la terapia de juego aquí propuesta permite al paciente obtener la capacidad de jugar pero ante esta propuesta existen ciertas respuestas de violencia : violencia de invitar a la espontaneidad, y violencia a estimular la creación, donde el primer tipo de violencia sería repetitivo y el segundo transformador. Así que cuando dicha terapia ejerce estos dos tipos de violencia, está proponiendo que este proceso deteriorante se invierta. Recordemos aquí otra vez más que el principal objetivo de la terapia es precisamente la reconexión con el juego creativo.

Esta técnica lúdica resulta ser eficaz en niños y adultos tanto en terapia grupal como en terapia individual. Aunque proponen O'Donnell y Gili que resultarían igualmente eficaces en terapias de parejas, familiares, y en ciertos encuadres especiales a nivel institucional. Por otra parte Winnicott (op.cit, 1978) obtuvo resultados favorables en terapias individuales con niños ejemplo : el caso de una niña pequeña (the Piggie).

Este tipo de técnica lúdica satisface la posibilidad de profundización, intensificación y descarga emocional en las terapias manteniendo así la necesidad social que promueva el interés de los investigadores. Su valor principal radica en la práctica de terapias breves. Por lo cual consideramos que existe un enorme campo para la posibilidad de formación de nuevos terapeutas, así como en el sentido de investigaciones y

desarrollos correspondientes. Así, nos encontramos que mediante este tipo de técnica lúdica mantenemos cierta elasticidad, donde lo real y lo imaginario se transforman creativamente, dando lugar a cambios en los pacientes.

3.6) ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS MODELOS.

Con respecto al modelo freudiano algunos autores como Elkonin (op.cit) y Millar (op.cit) han fundamentado diversas críticas. Elkonin piensa que los defectos fundamentales de la teoría freudiana son los siguientes : primero considera que es una teoría biologizante, que no tiene en cuenta la historia del desarrollo ontogenico del hombre, que identifica los impulsos fundamentales del hombre con los de los animales ; segundo, esta teoría traslada sin fundamento los mecanismos hipotéticos del movimiento de la vida psíquica, presuntamente existente en los adultos enfermos, a los niños, presuponiendo que han existido siempre y privando así de todo desarrollo a la vida psíquica de los niños; tercero, hay una noción errónea del sistema de las relaciones del niño y la sociedad conceptuandolas de antagonicas y conducentes a traumas que los adultos infligen continuamente a los niños. A este respecto, el juego es conceptuado como forma de evasión del niño de la realidad al peculiar mundo simbólico de las fantasías. Cuarto, esta teoría no toma en cuenta el origen del juego en la historia de la sociedad y en el desarrollo del

individuo por separado y no se examina en absoluto su significado para el desarrollo psíquico.

Por otra parte Millar piensa que la teoría freudiana nunca estuvo en la línea de una psicología académica, razón por la cual se halla en dificultad de comprobar experimentalmente las hipótesis de Freud. Este autor abordó principalmente la ética individual humana que resulta ser un aspecto difícil de reproducir en el laboratorio. En esencia, es un método de diagnóstico clínico más parecido a procedimientos detectivescos, que a métodos experimentales.

Sin embargo podemos agregar que la influencia freudiana sobre el juego infantil dio origen a que el juego se considere como una técnica de investigación de la personalidad, y como una técnica de diagnóstico y tratamiento de niños deficientes.

Ahora bien, Elkonin piensa que tanto las teorías de A. Freud como la de Klein parten de la tesis freudiana en la cual el juego es simbólico e interpretado en el espíritu de la sexualidad infantil. Y para él, la arbitrariedad de estas interpretaciones varía desde el más completo extremo hasta la adivinación de las diferencias reales del niño.

Para Speier (1972) la postura de Klein es que todo tipo de juego es siempre simbólico, así como traduce siempre fantasías inconscientes tempranas, que son predominantemente de tipo

sexual y sadico, así como su función se centra en ayudar al niño a superar la ansiedad.

También Gili y O'Donnell (op.cit.) plantean que tanto Klein como sus seguidores fueron quienes más se ocuparon del juego, en el sentido de tomarlo como un medio de acceso al conocimiento de la patología del paciente, pero no se ocuparon del juego en sí.

Entre las críticas que se le han hecho a la teoría de Axline tenemos la de Elkonin (op.cit.) quién opina que la ludoterapia de Axline no es en el fondo psicoanalítica. Esto también es sostenido por Díaz y Ramírez (1980) quienes mencionan que la autora es una de las principales representantes del enfoque centrado en la persona aplicado a niños, y también que ha sido una entusiasta colaboradora de Carl Rogers en el desarrollo y aplicación de su teoría. Con respecto a su trabajo con niños opinan que Axline ha trabajado muy extensamente y han sido beneficiados desde niños con leves problemas emocionales hasta pequeños seriamente perturbados.

Sin embargo, Elkonin argumenta que en el fondo, esta terapia se reduce a conceder al niño la posibilidad de dedicarse a cualquier actividad que el elija (dibujo, modelado de materiales plásticos, construcciones o montajes de casas o artefactos, juegos, etc.) en ambientes de trato con adultos, en

cierto sentido opuesto al que dio lugar a las perturbaciones conductuales. Estas perturbaciones sometidas a este tipo de tratamiento, se deben la mayoría de los casos a relaciones conflictivas entre los adultos y los niños, por eso mismo, unas relaciones de nuevo tipo con los adultos pueden corregirlas. Ante este cuestionamiento Elkonin propone que surjan investigaciones psicológicas especiales para poner en claro los mecanismos reales de su efecto corrector y separar lo racional de lo místico.

Pasemos a la teoría de Winnicott y contemplemos la opinión de Duvignaud (1984) quien plantea que dicha teoría contiene la intuición más fecunda del juego situando al juego entre la intersección del mundo exterior, en donde confluyen las preocupaciones subjetivas y la vida común abren gran paso a las especulaciones. Considera Duvignaud que Winnicott término su vida sin terminar su obra. En su obra aparece el juego como algo inseparable de lo imaginario y de toda creación de formas e inseparable del mismo hombre.

Ahora bien, podemos decir que de las teorías que mantienen una relación profunda con el psicoanálisis freudiano se encuentran la de Klein y la de Winnicott, otras se apartan de la corriente psicoanalítica como el caso de A. Freud y el de Axline quien se basa en los principios fundamentales de la orientación del Dr. Carl Rogers (op.cit) y otras toman como base la teoría de Winnicott tal como sucede en O Donnell y

Gili.

De esta forma como podemos apreciar el juego constituye un instrumento básico dentro de la psicoterapia sobre todo en niños y su aplicación un campo que requiere de una formación especial del terapeuta y una constante revisión de nuevos aspectos.

Mediante este tipo de terapias de juego el niño puede controlar, dominar y adquirir experiencias sobre la realidad, experimentando al mismo tiempo aquella libertad negada en la realidad y manifestando una gama de posibilidades de vida, dando así lugar a la creatividad, la cual ha medida que se va desarrollando el individuo va creciendo está.

También creemos que todas estas psicoterapias de juego tratan de cumplir de una u otra forma el mismo objetivo el cual consiste en devolverle al niño la normalidad emocional. Cumpliendo así, otra vez más el juego su función psicoclínica y pedagógica tanto en niños normales como en niños emocionalmente perturbados. En donde la expresión de un niño con un juguete trasmite su estado actual del infante, así como hace pensar que la vida debe ser alegre y digna de ser vivida.

CAPITULO IV) ALGUNAS EXPERIENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS
Y TERAPÉUTICAS IMPLICANDO JUEGO EN NIÑOS
NORMALES Y CON RETARDO MENTAL.

En este capítulo se presentan algunas experiencias derivadas de los enfoques revisados en el capítulo II y III, que han tratado de hacer aplicaciones del juego tanto en el campo psicopedagógico como en el terapéutico infantiles.

Muchos investigadores han estudiado el desarrollo del niño normal tal como lo hemos visto en el capítulo anterior pero también muchos otros muestran intereses acerca del estudio de los niños con retardo mental. Por nuestra parte queremos destacar la importancia que tiene el juego como factor psicopedagógico indispensable tanto en el niño normal como en el niño con retardo en el desarrollo.

En este capítulo hablaremos de autores como Moor (1981), Cratty (1982), Furth y Wachs (1978), los cuales se han dedicado a investigar el juego como factor primordial que debe incluir la educación no sólo en poblaciones de niños normales sino también en poblaciones de niños con retardo en el desarrollo.

De esta forma los autores anteriores han propuesto juegos para que el niño piense involucrando en ello cambios educacionales convenientes que únicamente tendrán valor si se

incorporan a los programas que se llevan a cabo en las escuelas vigentes

4.1) ACTIVIDADES LÚDICAS PARA EL NIÑO CON RETARDO EN EL DESARROLLO Y EL NORMAL.

Moor (op.cit) menciona que el niño con retardo en el desarrollo necesita más ayuda individual y cuantitativa por parte del educador y del maestro que el niño normal, sobre todo en lo que corresponde a los ejercicios educativos e instructivos.

Piensa dicho autor que el papel del maestro debe ser organizador, vigilante, así como compañero y corrector. De donde resulta indispensable que el educador participe internamente en el juego.

Moor hace una comparación entre el juego del niño normal y el juego del niño con retardo mental. Menciona dicho autor que el niño normal y sano se entrega completamente a su juego, percibe la situación general, y se siente como un simple factor de totalidad olvidándose de sí mismo. En cambio el niño con retardo en el desarrollo aparecen los más diversos obstáculos, que no permiten que se de un juego de tal perfección mas que raras veces. Por obstáculos se refiere el autor a aquellas posibilidades limitadas de vivencia, de elaboración interior y de expresión que perjudican el juego.

Hay que tomar en cuenta que algunos niños retrasados muestran poca actividad y raras veces participan en el juego por propia iniciativa. Entre estos niños se encuentran los que Moor denomina "tórpidos" y que los caracteriza por una enorme falta de energía psíquica, debido a lo cual huyen de la más mínima actividad. A causa principalmente de la torpeza y a la lentitud de sus movimientos, estos sujetos pueden desarrollar características como el temperamento flemático, la inhibición debida a la educación severa de aspecto rígido, el desaliento y la resignación.

La actitud de el niño tórvido ante el juego es la siguiente : rehusa de toda ocupación que involucre movimiento, de tal forma que siempre permanece parado. Algo que debemos tomar en cuenta es que no se deja estimular emocionalmente de antemano, por lo tanto no se conmueve interiormente y lo único que experimenta son las reglas del juego, las cuales le resultan molestas e incluso coactivas. Todo esto sucede ante la falta de contenido experimental que emana la plenitud interior. Ahora bien, con respecto a los niños inhibidos sólo hacen un pequeño esfuerzo en su carácter y en su acción para desistir de nuevo al poco tiempo. Poseen rasgos infantiles con respecto a la comprensión de la imagen del mundo y además presentan deficiencias y desarmonías muy concretas de manera que no pueden realizar una actividad regulada.

Por otra parte entre los niños débiles mentales el denominado

"erectico" se caracteriza por abandonar la accion antes de comenzarla realmente. Estos sujetos presentan sucesiones rápidas en cuanto a las emociones psíquicas las cuales cambian constantemente. Esto trae como consecuencia que las ideas se crucen entre sí y por lo tanto que ninguna de estas ideas sea ejecutada.

En cambio en el caso del niño torpido a pesar de que permanece en el mismo lugar como ya lo mencionamos anteriormente, no obtiene ninguna vivencia, ni ofrece ningún contenido emocional con el cual se pueda hacer algo.

En cuanto a la actitud que adoptan los niños inhibidos, tanto corporal, como psíquica y caracterologicamente, son infantiles y son aun más niños de lo que deberían ser a su edad, pero sus funciones estan armonicamente mas desarrolladas. Estos niños se inclinan por juegos que corresponden a niños más pequeños, realizando dichos juegos de manera sana y normal. Sólo se observa en estos sujetos desora de tiempo en cuanto a la meta final.

El niño con retardo en el desarrollo adquiere aisladamente los conocimientos y las habilidades por ejemplo : en el caso de los niños erecticos, estos sujetos viven aislados. No tienen sensibilidad ni consideración, para el juego comun chocan contra todo y hacen mal papel cuando juegan con otros. Ante el menor pretexto dejan el juego volviendo a sus propias

opiniones y preocupaciones personales. En estos casos se presentan una falta de meta de juego, así como un vacío espiritual motivado por la brevedad de los contenidos de vivencia, que son suprimidos constantemente por otra cosa nueva.

Por lo general los niños retrasados se caracterizan por su poca inteligencia, una sujeción afectiva, una impulsividad muy fuerte y una reducida capacidad de abstracción, por lo que les es difícil seguir una idea o un pensamiento objetivo. También existe muy poca posibilidad de dejarse llenar en una actitud tranquila receptiva por un contenido y permanecer en ese contenido, así como dejar que actúe uno la vida recibida.

Según Moor (op.cit) el juego tiene una función pedagógica, de él se obtiene toda la plenitud de vivencias que enriquecen la vida de cada individuo. De esta forma el juego creador que comprende tanto la acción creativa como la actividad conduce a la vida de una forma exclusiva al trabajo.

Ahora trataremos de denotar la importancia que mantiene el juego en el mundo del débil mental. Mencionaremos aquí a Leseman (citado por Moor) quien nos indica que tipos de juegos prefieren estos niños :

1) JUEGOS DE MOVIMIENTO.

Este tipo de juegos representan el camino más sencillo y más corto entre el estado de afectación emocional y el comportamiento, por lo cual son preferidos entre niños con retardo mental.

2) JUEGOS DE MASA.

Estos juegos son preferidos a los juegos en grupo y a los juegos individuales, ya que la masa arrastra al individuo y lo lleva a una situación en la que ni puede tener iniciativa propia ni ha de aportar nada de su propio contenido. Por lo cual Moor recomienda que la condición de este tipo de juego debe ser tal que no solamente sean uno o dos los niños que verdaderamente se mueven, mientras que la mayoría se quede mirando, ya que en estos casos el juego resulta ser aburrido y se interrumpe o abandona por ejemplo : el juego de "Tocar y correr".

3) LOS JUEGOS CON REGLAS.

Este tipo de juegos exige que lo vivido sea elaborado interiormente de una manera determinada, de acuerdo con la regla del juego. De esta forma mientras más larga sean las reglas, más exigente es la elaboración interna, y se pierde el carácter inmediato del juego del que es capaz el niño con

retardo mental. Por lo tanto el niño débil mental no prefiere juegos con reglas largas y complicadas.

4) LOS JUEGOS DE LARGA DURACION.

Requieren rapidez, cansancio psíquico y corporal, debido a que la mayoría de las veces no se puede acabar el juego, quedando inconcluso. Ante este tipo de juegos el débil mental no los prefiere, ya que su vida esta ligada al ambito vital y apenas puede dar el paso espiritual, en lo renunciado.

5) LOS JUEGOS DE LUCHA.

Son muy aceptados por estos niños, pero hay que tomar sus precauciones, seleccionandolos, debido a que muchos niños retrasados tienen defectos caracterologicos y falta de dominio, así como una fuerte instintividad. Pero estos niños sienten alegría por estos juegos y desaparece cuando el instinto lúdico no puede ser dominado.

6) LOS JUEGOS DE IMITACIÓN DE SITUACIONES SENCILLAS
Y DE FRASES ORIGINALES.

En este tipo de juegos los niños retrasados se interesan más por lo original y exótico, les gusta imitar a los animales así como a los procesos naturales (que a la imitación de las actividades). A estos sujetos les impacta lo primitivo, lo

exótico y lo sensacional, despertandoles una tendencia hacia la propia transformación, lo cual también ocurre en el adulto inteligente.

Ahora mencionaremos algunos tipos de juegos que recomiendan ciertos autores para ser practicados en la escuela con niños con retardo mental.

Lo que propone Leseman (citado por Moor, op.cit) es que en la escuela deben de ser practicados ciertos juegos como son : el columpio, diferentes juegos de pelota, etc. En estos juegos los niños se van acostumbrando a una actividad regulada que se repite continuamente. De esta forma se aseguran los juegos de función, que le permiten al niño gozar, proporcionandole alegría y contento.

Pero estos juegos necesitan que el educador maneje elementos como son la disciplina, las reglas y los límites para que el niño no sólo se eduque en el orden, la consideración y el buen comportamiento, sino que también sea capaz de percibir el ritmo del movimiento interno con el externo y pueda obtener la moderación con él fin de alcanzar la plenitud. De lo anterior podemos decir que se cubren ciertas posibilidades y necesidades pedagógicas que se pueden poner en práctica en la escuela para niños retrasados si se recurre al juego, por lo cual debemos poner énfasis en la importancia del juego dentro de las posibilidades de reforma educativa y de enseñanza.

Por otra parte Decroly (citado por Moor, op.cit) piensa que los juegos son un medio para la educación, ya que desarrollan en el niño la atención, la voluntad, el sentido del orden, el niño repite y ejercita en ellos lo que ha aprendido con el profesor, desarrollando con esto su saber, además propone que se utilicen como tests para formarse una idea del niño en el momento de ingresar en la escuela y para constatar sus aptitudes, también ofrecen una buena ocasión para la enseñanza de los trabajos manuales si se le manda al niño que el haga el mismo los juegos.

También debemos mencionar a Cratty, quien desde una perspectiva piagetiana implementa diferentes tipos de juegos escolares para niños normales en primaria y secundaria, que pueden adaptarse también a la mente del niño con retardo mental. En su obra "JUEGOS ESCOLARES QUE DESARROLLAN LA CONDUCTA", Cratty (1982) propone diversos tipos de juegos con el fin de desarrollar diferentes tipos de conducta tales como:

- 1) Tomar conciencia de uno mismo y de las diferencias individuales.
- 2) Mejorar la memoria
- 3) Organizar la información y los hechos.

4) Desarrollar actividades intelectuales básicas clasificar, ordenar material, eventos, conceptos aparentemente desorganizados en unidades o subunidades manejables.

5) Adquirir nociones de clasificación, categorización y organización del conocimiento (símbolos matemáticos, palabras, letras y conocimientos de las ciencias físicas y biológicas).

6) Aprender la naturaleza transitoria de la percepción, los juicios, la información, y el conocimiento (reciente y pasado) cambios en el sentir, pensar y actuar.

7) Desarrollar nociones de conjuntos, agrupación, sumas y coleccionar.

8) Estimular la actitud de aprender e investigar los procesos de aprendizaje y pensamiento.

9) Estimular la creatividad

10) Conocer las dificultades y las ventajas de la comunicación escrita y oral.

11) Aprender a sustituir ordenes verbales por ordenes en silencio.

12) Estimular el comportamiento social.

13) Estimular la cooperación y la competencia.

14) Motivar aspiraciones a corto o largo plazo, así como metas y conceptos difíciles o inalcanzables.

15) Aumentar la confianza y la amistad.

Además en "EL DESARROLLO INTELECTUAL" Cratty (1982) describe una serie de juegos activos que fomentan el desarrollo intelectual de la memoria a corto y largo plazo, con estímulos visuales, auditivos, con movimientos, y ubicaciones espaciales. También estos juegos desarrollan la capacidad del niño para estimular la comunicación a través del lenguaje así como desarrollan la comprensión del lenguaje y el lenguaje expresivo. Además estos juegos desarrollan en el niño la capacidad para categorizar y clasificar. Se incluyen juegos en los que el niño o ejecutante evalúa sus propias acciones y sus capacidades en relación a otros, también se incluyen tareas que exigen que el niño evalúe símbolos y cualidades más abstractas por medio de experiencias de movimiento que resultan meramente incidentales. Por otra parte se incluyen juegos que desarrollan la comunicación escrita y verbal.

Mencionaremos ahora la posición de Furth y Wachs con respecto al juego. Dichos autores se basan en la teoría piagetiana, presentan una serie de juegos para pensar con el

fin de se logren cambios educacionales convenientes.

Furth y Wachs (op.cit) piensan que la coordinación de los movimientos del cuerpo y de los estímulos sensoriales son requisitos previos para la aplicación de las actividades motrices y sensoriales a los problemas y tareas específicas.

Además, dichos autores sostienen que la participación física o motriz de las actividades son factores indispensables para el desarrollo intelectual del niño, debido a que la observación pasiva no es suficiente. Consideran que la función del juego es desarrollar el pensamiento y no el rendimiento.

Ambos autores sostienen que los juegos corporales y sensoriales ejercitan el pensamiento del niño. También nos hablan acerca de que los juegos dramáticos centran el pensamiento social o matemático. Descartan, no obstante, la idea de que la mera repetición y memorización sean procesos adecuados dentro del aprendizaje. Ante este estado de cosas proponen alentar al niño para que participe en un juego en el cual debe resolver problemas que no sean muy difíciles o muy fáciles para que no se aburra y este razonando y pensando en un nivel que le sea individualmente estimulante. De esta manera, cuando el niño adquiera el control de la habilidad general de la coordinación visual, podrá centrar toda su atención en lo que es específico del aprendizaje de la lectura.

Furth y Wachs proponen que una escuela primaria debe de contemplar los siguientes objetivos a traves de los cuales el niño debe adquirir :

- 1) Habito de pensamiento creativo e independiente.
- 2) Actitudes de cooperación social y responsabilidad moral.
- 3) Una imagen positivamente valiosa de si mismo.
- 4) Un conocimiento y una apreciación de las cosas, las personas y los hechos de su ambiente.
- 5) Habilidades escolares básicas de lectura, escritura, y cálculo.

En Charleston fundaron dichos autores una escuela para pensar en la que se demostro que sus principios, sugeridos por las ideas de Piaget, pueden ponerse en práctica de manera por demas eficiente.

Plantean diversos tipos de juegos que van de acuerdo al tipo de pensamiento :

I) PENSAMIENTO MOTOR GENERAL.

A) Juegos para desarrollar el control del reflejo:

- 1) Asir.
- 2) Empujar.

B) Juegos para desarrollar la imagen mental del cuerpo:

- 1) Caminata cruzada.
- 2) Carretilla.
- 3) Dónde lo toque.
- 4) Montar en un palo de escoba.
- 5) Elevar partes del cuerpo.
- 6) Preguntas sobre el cuerpo.
- 7) Nadar en el mismo lugar.

C) Juegos para desarrollar la coordinación de los ejes corporales :

- 1) Arrastrase.
- 2) Gatear.
- 3) Caminar siguiendo un ritmo.
- 4) Rodar.
- 5) Eje corporal.
- 6) Golpear una pelota.

7) Círculos bimanuales en la pizarra.

D) Juegos para desarrollar el equilibrio del cuerpo:

1) Carril para caminar.

2) Balancín.

3) Trampolín.

4) Empujarme.

E) Juegos para desarrollar la acción coordinada:

1) Brincar.

2) Saltar la cuerda.

II) PENSAMIENTO MOTOR DISCRIMINATIVO.

A) Juegos oculares para el desarrollo del pensamiento motor

B) Juegos para desarrollar el movimiento de enfocar, ejemplos

1) Mirame claramente.

2) El trombón.

C) Juegos para el desarrollo de la imagen mental de los movimientos del ojo :

CAPITULO 4

- 1) Alcance con los ojos abiertos.
- 2) Movimientos con los ojos cerrados.
- 3) Bizquear.
- 4) Balanceo de la cabeza.

D) Juegos para desarrollar la trayectoria ocular :

- 1) No dejes de mirarme.
- 2) La pelota se balancea.
- 3) Sigue la rueda.
- 4) Filmes de movimiento.
- 5) Combate de linternas.
- 6) Seguimiento ocular de una trayectoria con un tabique de papel aluminio
- 7) Sigue la mosca.
- 8) Trayectoria de una bolita.
- 9) Trayectoria de un cordón.

E) Juegos para desarrollar la fijación del ojo :

- 1) Las manos guían los ojos; los ojos guían las manos.
- 2) Fijación en la pizarra.
- 3) Seguir con linterna.
- 4) Mirar y tocar.
- 5) Toma mi pulgar.

F) Juegos para desarrollar la convergencia ocular :

- 1) Cruce del cordón.
- 2) Salto de la mirada de lejos a cerca y viceversa.

6) Juegos digitales para el desarrollo del pensamiento motor:

- 1) Corte de papel.
- 2) Plegado de papel.
- 3) Imagen mental.
- 4) Juego con un cordón y los dedos.
- 5) Pinzar con los dedos.

H) Juegos con los labios y la lengua para el desarrollo del pensamiento motor.

- 1) Manteca de mani.
- 2) Sigue con la lengua.
- 3) Señala con la lengua.
- 4) Apreciar formas con la lengua.
- 5) Caras cómicas.
- 6) Guerra de los botones.
- 7) Carrera con un cordón.
- 8) Polo con pajitas.

III) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO VISUAL.

A) Juegos con bloques de madera :

CAPITULO 4

- 1) Semejanzas.
- 2) Quitar, agregar.
- 3) Semejanzas con dibujos.
- 4) Memoria.
- 5) Inversión.
- 6) ¿Como se veria desde alli?
- 7) Juegos con clavijeros.
- 8) Semejanzas con clavijas.
- 9) Figuras de alambre.
- 10) Comunicación con el clavijero.

B) Juegos con taquistoscopio :

- 1) Números o letras.
- 2) Formas y figuras.
- 3) Material visual sobre la pizarra.
- 4) Flechas.
- 5) Posición de cuentas.
- 6) Diseños geométricos con puntos.
- 7) Proyección de mosaicos.

C) Juegos con materiales varios :

- 1) Construir líneas cerradas.
- 2) Diseños con puntos.
- 3) Lotería de la percepción.
- 4) Insertar en su lugar.

- 5) Memorización de cruces o de equis.
- 6) Bloques de distintos tamaños
- 7) Rompecabezas.
- 8) Superposiciones.
- 9) Acertijos.

IV) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO AUDITIVO.

- 1) Grave y agudo.
- 2) Suave y fuerte.
- 3) Duración.
- 4) Pausa.
- 5) Tableros con chicharra.
- 6) Ritmo.
- 7) Palmadas con ritmo.
- 8) Discriminación de palabras sin sentido.
- 9) Estructuración de sonidos.
- 10) Ubicación de sonidos.

V) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO MANUAL.

- 1) Tacto de fichas de domino.
- 2) Tocar y encontrar cuentas.
- 3) Tablero con figuras.
- 4) Serie y comparación.
- 5) Objetos infantiles.
- 6) Construcción de líneas cerradas y ocultas.

7) Dibujar a ciegas.

VI) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO GRÁFICO.

- 1) Seguir una trayectoria.
- 2) Puntos.
- 3) La liebre y el perro.
- 4) Dibujos con puntos.
- 5) Plantillas.
- 6) Material visual en la pizarra.
- 7) Trayectoria eléctrica.
- 8) Puntos cercanos y figuras múltiples.
- 9) Rompecabezas gráfico.
- 10) Diseños para prescritura.

VII) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO LÓGICO.

A) Selección por atributos :

- 1) Propiedades iguales.
- 2) Selección por clase.
- 3) Descubrimiento de una clase.

B) Atributos superpuestos :

- 1) Intersección de circunferencias.
- 2) Descubrimientos de clases superpuestas.

3) ¿Que podria ser?.

C) Ordenar y seriar.

1) Combinaciones.

2) Permutaciones gráficas.

D) Clasificación cruzada.

1) Matrices.

2) Matrices gráficas.

3) Matriz natural.

E) Dibujo lógico simbólico.

1) Dibujo lógico simbólico.

F) Probabilidad.

1) Probabilidad con bolitas.

2) Predicciones.

G) Perspectiva visual.

1) Perspectiva de los objetos.

2) Perspectiva de una maqueta.

IX) JUEGOS PARA EL PENSAMIENTO SOCIAL.

A) Juegos preoperatorios :

- 1) Saludar a ciegas.
- 2) Saludar al tacto.
- 3) Escuchar.
- 4) Los sonidos.
- 5) Hablar con el cuerpo.
- 6) El espejo.

B) Juegos para que toda la clase participe :

- 1) ¿Que estoy haciendo?.
- 2) ¿Que estamos haciendo?.
- 3) Parejas.
- 4) Bloques de arcilla.
- 5) De aquí hasta allí.
- 6) La caminata.
- 7) Festejos.
- 8) Cuentos con aplausos.

C) Juegos con grupos pequeños.

- 1) Cuéntame lo que sucedió.
- 2) Quien hace esto en su casa.
- 3) Quien hace esto en el trabajo.

- 4) Parejas con problemas.
- 5) Situaciones poco frecuentes.
- 6) Las figuras.

D) Experiencias fotográficas.

- 1) Relato experimental con fotografías.
- 2) Fotos poco comunes.
- 3) Construye una historia ilustrada.
- 4) Ordenamiento de fotografías.
- 5) La lógica en la fotografía.
- 6) La poesía en la fotografía.

E) Excursiones y experiencias.

- 1) Salgamos a caminar.
- 2) Aprendamos algo.
- 3) Muestrame y cuéntame.

Ahora bien después de mencionar los diferentes tipos de juegos que distintos autores proponen como aplicables en situaciones escolares, tanto para niños normales como para niños con retardo en el desarrollo, podemos decir que el juego debe mantener una función primordial dentro de la enseñanza escolar.

La teoría de Moor parte de un enfoque psicopedagógico en el

CAPITULO 4

que se hace un análisis simplistas y mentalista. No toma en cuenta factores que intervienen en el niño tales como : la atención, la percepción, la motricidad, etc. En cambio las alternativas educacionales propuestas por Cratty, Furth y Wachs, se basan en la teoría piagetiana y toman en cuenta factores que intervienen notablemente en el aprendizaje : la atención, la percepción, la motricidad, la actividad manual, la audición, los aspectos sociales, etc. Estos factores son psicopedagógicamente básicos, e indispensables para que el niño obtenga un buen rendimiento escolar.

A continuación revisaremos someramente la relación que guarda el juguete con el juego.

4.2) EL JUGUETE.

Frecuentemente relacionamos el juguete con el juego. El interés del juguete se fundamenta sobre una intensa nostalgia de los tiempos pasados y, por lo tanto, de los tiempos de la infancia en los cuales recurriamos a diversos juguetes para poder expresar nuestros sentimientos, nuestras emociones y, de esta forma, a lo largo del tiempo desarrollamos toda nuestra personalidad.

Consideramos necesario, ahora, contemplar al juguete como un medio de expresión a través del cual el niño se desarrolla y entra en el mundo imaginario del juego.

Comencemos por una breve historia del juguete. Revisaremos autores como Brange (1981) y Brougere (1981), para tener una idea de la evolución del juguete. Después pasaremos a revisar la importancia de las ludotecas en el mundo actual, basándonos en Deniseul (1981) y, finalmente, contemplaremos la función del juguete así como las características positivas y negativas que debe o no poseer un verdadero juguete tomando en cuenta autores importantes como Michelet (1980) y Borja (1980). Comenzaremos, pues, con la historia del juguete.

4.2.1) HISTORIA DEL JUGUETE.

Existen numerosas historias acerca del juguete. Entre ellas

resaltan las de Grange (op.cit) y las de Brougere (op.cit).Grange nos dice que la historia del juguete manufacturado comienza en el último tercio del Siglo XIX,y que además adquiere gran fama y popularidad apenas en este Siglo XX.

Piensa dicho autor que el juguete "jugo" en el pasado una gran funcion sólo a un cierto grupo social aristocrático -la gran burguesia urbana-grupo muy minoritario que fue el partícipe privilegiado de la realidad lúdica involucrada en el juguete.

Brougere (op.cit) nos dice que algunos niños de clase privilegiada recibían juguetes de oro,plata o esmaltados,mismos que guardaban celosamente en sus muebles.

Dentro de este grupo social también encontramos juegos de adultos que juegan los niños por ejemplo los juegos de palillos que entretenían a la corte de Carlos VI,los baleros que estaban de moda entre los jóvenes nobles de la corte de Enrique III, los titeres que causaron furor entre 1745 y 1755,las bandolas (pequeños instrumentos de cuerda),muñecas de moda y reproducciones de objetos miniaturizados para las damas.

Además entre los círculos aristocráticos de las ciudades italianas acostumbraban,durante esta época,jugar a

"vigilantes y ladrones", y en la corte de Napoleón se jugaba al marro. Los manuales de juegos para adultos son numerosos en los siglos XVIII y XIX. Frecuentemente las ilustraciones resultan cómicas como "señores vestidos a la francesa y damas de mirinaque jugando al 'pillapilla', a 'la gallinita ciega', etcetera" (Grange, op. cit.).

De lo anterior podemos dejar indicado que la sociedad con rasgos aristocráticos burgueses, poseía el tiempo libre necesario para practicar juegos que nuestra sociedad reprueba actualmente -para los adultos-. También podemos considerar que se ha dado hoy en día una separación entre la edad adulta y la infancia que antes era inexistente. Estableciéndose así en la sociedad actual un aislamiento del adulto para con el juego, alejándole así del espíritu lúdico infantil.

Por otra parte Hercik (citado por Grange) sostiene que diversos arqueólogos, historiadores y estudiosos folkloristas atestiguan que hay objetos con los cuales los niños siempre han jugado, tales como el palo, la piedra, el trapo, los tallos de maíz. Dichos objetos han sido tomados, como es evidente, del propio medio natural.

Entre los objetos prehispánicos de nuestra cultura en México, piezas de barro como son los silbatos en forma de animales o figuras humanas, eran considerados como juguetes de niños (visitar, por ejemplo, el Museo de Anahuacalli). También

existen muñecas de barro articuladas por medio de hilos que eran ofrecidas en las tumbas ceremoniales y que mantenían el carácter de ofrendas religiosas. Esto resulta importante ya que coincide con los hallazgos de Reichardt (citado por Martínez del Cerro, 1981) en Egipto, donde fueron encontradas las primeras muñecas articuladas en tumbas ceremoniales. Podemos decir, una vez más, como el juguete mantiene vínculos religiosos y comprender que los primeros juguetes son de origen mágico y religioso.

Desde el punto de vista de Grange, pues, el juguete debe de ser comprendido como una totalidad de la vida material y como un objeto particular de definición confusa —pero de función precisa—, que obedece a una lógica arcaica.

Hay que decir también que los juguetes eran, en un principio, artesanales y no industrializados debido a que cada pieza era única.

Ahora bien, hacia finales del Siglo XVIII la producción del juguete sufre un cambio, y la fabricación en serie del juguete se convierte en una industria especializada. El juguetero aparece a partir de la Revolución Industrial (Iniciada en Inglaterra) cuando en el ámbito doméstico el juguete se separa del control familiar. Empieza a desaparecer la unión esencial entre padres y hijos, que constituía parte medular del proceso de producción artesanal. Los juguetes se

vuelven, así, más extraños a los niños. De esta forma el objeto industrializado se sitúa en el campo productivo como un objeto de consumo y una función de práctica ideológica.

En los juguetes recientes podemos visualizar que el juguete industrializado revela importantes elementos sobre su papel en la vida del niño moderno. De su función educativa e iniciativa en el contexto de la vida familiar (reproducción de tareas o actividades propias de los adultos, en especial la de los padres), de la ideología sociocultural (papel del varón, de la niña, iniciación en la vida social), de la tecnología (invención científica del juguete perfeccionado). En fin, el juguete industrializado es generalmente una visión del adulto acerca de lo que debe de ser el juguete del niño.

Opina Jaulin (1981) que el juguete que es producido en serie no es respetado por el niño debido a que es concebido por él como un objeto técnico, como un juego seriado al que no logra aficionarse. En este caso el juguete adquiere un aspecto "contra productivo" ya que limita el espíritu del juego asignándole un fin en sí, programado sobre el propio objeto, a partir del cual el niño pierde una parte de sus responsabilidades y de su control -proporcionándole al niño una falta de creatividad, de invención, de imaginación, de participación en su propio juguete, así como del uso del juguete mismo-.

Nosotros pensamos que el juguete puede estar constituido por cualquier cosa u objeto siempre y cuando cumpla la función de transportarnos al mundo mágico del juego, por ejemplo: un palo puede convertirse en un caballo, o en una espada, o en un cuchillo, o en una varita mágica.

4.2.2) LA IMPORTANCIA DE LAS LUDOTECAS EN EL MUNDO ACTUAL.

Según Denieul (op.cit) desde 1934 se han venido creando ludotecas -que son instituciones que nos ofrecen prestamos de juegos y juguetes-, en Estados Unidos, en Francia, en Bélgica y Suiza.

El objetivo de estas ludotecas es crear un lugar de encuentros y de intercambios para los niños. Un lugar de integración social en donde se trata de favorecer la adaptación del niño creando a su alrededor un clima de amistad y camaradería.

Este objetivo parte del hecho de que el juguete es un medio para establecer relaciones entre los niños, los propios padres y el conjunto de la comunidad. Tomemos en cuenta que en las ludotecas se persigue, finalmente, un proceso de integración social.

Las ludotecas, desde el punto de vista económico, constituyen según Denieul (op.cit.) un control de consumo, ya que es una

medida precautoria ante el despilfarro que significa la inutilización de los juguetes comprados y luego abandonados rápidamente. De esta manera las ludotecas cumplen una función de oposición a la sociedad de consumo.

También las ludotecas representan un sistema de intercambio de objetos en nuestra civilización ya que la fórmula del prestamo del juguete permite que el niño descubra que vive en una sociedad en la cual debe aprender a compartir.

Denieul propone que las ludotecas se conviertan en un lugar privilegiado para crear juguetes. De esta forma el niño podra transformarse en creador y además podra recibir otros juguetes creados tambien por niños de su edad. Esta propuesta presenta perspectivas no comerciales y su fin seria una meta de creatividad, imaginación y fantasía bastante valiosas.

Ante estas perspectivas que nos ofrecen las ludotecas, podemos decir que es necesario crear estos centros en nuestro pais con el fin de proporcionarles a los niños beneficios sociales, económicos y sobre todo psicopedagógicos -creatividad-. También les ofrecen a las clases socialmente desprotegidas -que desgraciadamente aun son numerosas- la posibilidad de recreación, contacto e integración sociales más adecuados.

Pasemos a revisar la función del juguete, así como las

características positivas o negativas que debe o no tener un verdadero juguete.

4.2.3) LA FUNCIÓN DEL JUGUETE Y SUS CARACTERISTICAS.

Según Michelet (op.cit) los juguetes desarrollan la personalidad de acuerdo a los siguientes aspectos afectividad, motricidad, creatividad y sociabilidad.

1) LA AFECTIVIDAD.- El niño a través del juguete establece lazos afectivos con objetos -v.gr.peluches y muñecos-. De esta forma muchas veces el niño intenta resolver su angustia y dominarla. También imita situaciones adultas, potenciando así el desarrollo de una buena afectividad.

2) LA MOTRICIDAD.- El juguete contribuye al desarrollo sensorial y motor del niño, estimulando tanto la motricidad global como el movimiento del conjunto del cuerpo, por ejemplo : la destreza y el equilibrio se favorecen con la pelota, los juegos de arrastre, de empuje, de montar y los deportivos en general, lo mismo que la motricidad fina de precisión prensora y la habilidad manual son favorecidas por medio de sonajeros, juegos de apilar y de encajar, juegos de construcciones.

3) LA INTELIGENCIA.- El desarrollo de la inteligencia se relaciona muy estrechamente con el desarrollo motor, por

ejemplo: el niño, cuando desmonta un juguete aprende a analizar los objetos, a pensar sobre ellos. Este es su primer paso hacia el razonamiento y las actividades de síntesis. A medida que el niño realiza operaciones de síntesis y análisis, desarrolla la inteligencia práctica e inicia el camino hacia la inteligencia abstracta. Mencionemos algunos juguetes que estimulan este tipo de inteligencia: los dominos, los encajes, las construcciones, los juegos de estrategia y de reflexión en general.

4) LA CREATIVIDAD.- El niño por medio de juguetes puede expresar su fantasía y su creatividad, sintiendo alegría cuando manipula, modela o fabrica algo. Este aspecto psíquico es favorecido por medio de juguetes como: materiales de bricolage, marionetas, instrumentos musicales, disfraces.

5) LA SOCIABILIDAD.- Como ya hemos tenido oportunidad de indicar, en los primeros años el niño juega sólo, después le gusta estar con otros niños, pero sigue jugando sólo al lado del otro. Para jugar con otros necesita cierto grado de madurez ya que tiene que aceptar reglas o saber elaborarlas. Los juguetes fomentan la competencia así como la colaboración y ayuda al niño para dominarse y afirmarse con relación a los demás.

Todos estos factores anteriormente mencionados están íntimamente relacionados unos con otros. Por ejemplo, podemos

decir que un buen desarrollo sensoriomotor conduce a un buen desarrollo intelectual. Pero no podemos decir que todo juguete de posibilidades de desarrollo de la personalidad.

Con respecto a este punto, Borja (op.cit) nos señala cuales deben ser los juguetes, y que características deben reunir, con el fin de estimular los diversos aspectos de la personalidad.

En relación a la AFECTIVIDAD, el juguete debe reunir las siguientes características:

- Buena sensación táctil.
- Tamaño accesible
- Armonía de colores.
- Buena manipulación.
- Variedad de contactos táctiles.
- Durabilidad.
- Posibilidad de vestirlo y desnudarlo en el caso de muñecos.

Condiciones negativas que deben de evitarse.

- Tamaño desproporcionado.
- Rotura fácil.
- Desarmonía de colores.
- Presencia de mecanismo frío.
- Actitud rígida.
- Vestuarios simulados.

Con respecto a la MOTRICIDAD FINA se deben reunir las siguientes características:

- Buena estética.
- Interés de los modelos propuestos.
- Buena calidad de materiales y colores.
- Explicaciones adaptables.
- Simplicidad de formas.
- Posibilidad de reposición de las partes extraviadas.
- Buena manipulación.
- Detalles que despiertan curiosidad.

Características negativas que deben de evitarse

- Mal gusto estético.
- Mala calidad.
- Elementos de muy difícil manipulación o no manipulables.
- Exigencia de una habilidad superior a la media.
- Falta de posibilidad lógica de terminar el juego.
- Instrucciones demasiado directrices.

Con respecto a la MOTRICIDAD GLOBAL el juguete debe poseer las siguientes características :

- Seguridad material.
- Facilidad de transporte.
- Simplicidad de funcionamiento.

- Posibilidad de utilización en muchos espacios de juego distintos.
- Posibilidad de competición y utilización colectiva.

Características de juguetes que influyen negativamente en este aspecto:

- Mala calidad de los elementos.
- Mala adaptación del peso, volumen, equilibrio.
- Utilización restringida.
- Dificultades extremas de dominio.

Con respecto a la IMITACIÓN el juguete debe presentar las siguientes características :

- Solidez.
- Fácil manipulación.
- Riqueza de detalles.
- Similitud conveniente con la realidad.
- Múltiples posibilidades de uso.
- Complementariedad con otros juguetes.
- Utilización de materiales naturales.

Influirán negativamente las siguientes características :

- Fragilidad.
- Falta de diversidad.

- Dificultades de creación de la situación de juego.

Con respecto a la INTELIGENCIA el juguete debiera tener las siguientes características positivas :

- Contenido atractivo.
- Comprensión fácil de las reglas del juego.
- Creación de una curiosidad espontánea.
- Facilidad de diálogo entre los jugadores.
- Desarrollo de la curiosidad intelectual.

Condiciones de influencia negativa en este aspecto :

- Imágenes y textos no atractivos.
- Reglas de juego demasiado largas o complicadas.
- Aburrimiento durante la partida.
- Falta de contacto entre los jugadores.
- Partidas demasiado largas.

Con respecto a la SOCIABILIDAD el juguete debe contener las siguientes características positivas :

- Posibilidad de intercambios.
- Aplicación de reglas sociales.
- Facilidad de comunicación entre jugadores.
- Posibilidad de juego por equipos.
- Reglas de juego que no den lugar a discusiones.

Características de influencia negativa que deben de evitarse:

- Ridiculización de los no vencedores.
- Reglas de juego confusas.
- Imposibilidad de comunicación de los jugadores.
- Temática agresiva.

Ahora bien mencionaremos los tipos de juguetes que favorecen cada uno de estos aspectos.

Juguetes que favorecen la AFECTIVIDAD:

Ejemplos : animales de peluche, osos, muñecas de trapo, muñecos y en general todo tipo de juguetes de imitación a la vida.

Juguetes que estimulan la MOTRICIDAD FINA y la HABILIDAD MANUAL :

Ejemplos : construcciones, construcciones con tuercas, con tornillo de madera, con pinturas, máquinas de coser y tricotar, mosaicos, trabajos manuales y bricolage, perlas, canicas, material lúdico (huesitos, palillos...) juegos de encaje y rosca, juegos químicos y de experimentación, botiquines, puzzles, rompecabezas, juegos de paciencia, yo-yo, diaboló, peonza, trompo, juguetes musicales, planchas perforadas para introducir elementos, marionetas, magia, aeromodelismo, balanzas, ciertos

juguetes electrónicos, juguetes teledirigidos, futbolines, billarines, trenes y accesorios vehículos miniatura.

Juguetes que desarrollan la MOTRICIDAD GLOBAL

Tiro al blanco, el cometa, la honda, los planeadores, los aviones, los elementos de montar (bicicletas, patines, triciclos, coches de pedales, caballos, trineo, barcas, esquís, monopatines, zancos), vehículos miniatura, arrastres, volantes, deportivos, pelotas, balones, raquetas, globos, camas elásticas, materiales lúdicos (cuerdas, columpios, bolos, canicas), juguetes de empuje (carretillas, carros, coches, aviones y trenes).

Juguetes que favorecen la IMITACIÓN

Tales como: juegos de escuelas, tiendas, cocinas, baterías de cocina, aparatos eléctricos domésticos, disfraces, máscaras, muñecos, muñecas, accesorios y herramientas para trabajos manuales, juguetes musicales.

Juguetes que estimulan la INTELIGENCIA:

Acertijos, rompecabezas, juegos de encaje, de cartas, de dominos, de reflexión, de estrategia, de figuras para

completar, de objetos combinables, de cifras, de letras, de preguntas y respuestas, de experimentos (biología, física, química), de insertar elementos, de construcciones, de enigmas, de montajes mecánicos, de balanzas.

Juguetes que desarrollan la EXPRESIÓN IMAGINATIVA y la CREATIVIDAD :

Juegos de construcción, objetos combinables, modelismo, material coleccionable, guifols, herramientas y material de bricolage y jardinería, marionetas, teatro, muebles, muñecos, juguetes de imitación de la vida, cabañas y tiendas de indios, mosaicos, juguetes para pegar, juguetes de papel, imprenta, artículos de broma, lápices, disfraces, cerámica, pintura, dibujo, instrumentos musicales.

Juguetes que contribuyen al DESARROLLO SOCIAL

- a) Juguetes que favorecen conductas de ataque y respuesta.
 - Juegos de habilidad con dos o mas participantes.
 - Pelota, balón, juegos de raqueta, badminton, futbolines, bolos.
- b) Juegos que favorecen la necesidad de comunicación.
 - Teléfono, magnetófono, radioteléfono, imprenta, máquina de escribir, títeres, teatro, magia.

- c) Juguetes que desarrollan la necesidad de comunicación.
- Juegos de sociedad con dos o más participantes, juegos de familias, juegos alfabéticos, dominos, juegos de estrategia, juegos de cartas, juegos de reflexión y cálculo, juegos de habilidad, juegos de averiguación.
 - Juegos de astucia y azar.

De esta clasificación que tenemos de diferentes tipos de juegos que desarrollan aspectos importantes de la personalidad, podemos reafirmar que el juguete -siempre y cuando sea el adecuado-, nos permite explorar y desarrollarnos individualmente. También pensamos que resulta indispensable que se eviten hacer dentro de esta clasificación las repetidas distinciones de sexo que, en general, impiden un enriquecimiento del repertorio individual infantil.

En nuestra sociedad, pues, el juguete es fabricado por los adultos para que jueguen los niños. Esto significa que el objeto lúdico cumple una práctica social, que nos informa sobre la organización ideológica, cultural, y mental de nuestras sociedades industriales. Llevandonos estos argumentos a que el objeto lúdico se convierta en objeto de consumo corriente e industrializado.

Los psicólogos, economistas, pedagogos, y maestros debemos tomar postura frente los diversos problemas implicados en el juego. Debemos pronunciarnos, por ejemplo, en contra del juguete

que no cumple con las características positivas de un verdadero juguete, así como de exigir la creación de juguetes favorables para el desarrollo del niño. También debemos promulgarlos por la creación de centros de Ludotecas en nuestro país, para que también el niño -aparte de los beneficios sociales que esto representa- pueda el mismo tener la oportunidad de fabricar y promover juguetes para otros niños e intercambiarlos, desarrollando así el proceso de creatividad, fabricación e interacción social en beneficio psicológico de los mismos infantes.

Ahora bien, si tomamos en consideración que el juguete no sólo es el objeto industrializado o comercializado sino que este puede ser cualquier cosa o objeto siempre y cuando cumpla su función de trasportarnos al mundo mágico del juego, podemos agregar que frente a la actitud negativa que muestran los padres ante sus hijos de poseer o consumir juguetes que están hechos para gozarlos y no para jugar, refleja la carencia afectiva y las relaciones de soledad, en donde el juguete reemplaza mágicamente la palabra amistad y convivencia. También se crean hábitos de individualismo, posesión, egoísmo y propiedad, como del sentimiento de no poder intercambiar juguetes con otros niños y el objetivo de querer tener más que otros niños. En estos casos los juguetes simbolizan poder o papeles superiores.

Creemos que los juguetes que favorecen y satisfacen a los

CAPITULO 4

niños, como ya lo dijimos anteriormente, no tienen que ser necesariamente comercializados. Cualquier palo puede llegar a representar un caballo, una varita mágica, un cuchillo o una espada. CUALQUIER OBJETO, SIEMPRE Y CUANDO CUMPLA LA FUNCIÓN DE TRANSPORTARNOS AL MUNDO MÁGICO DEL JUEGO, PUEDE SER CONSIDERADO COMO UN JUGUETE VERDADERO.

4.3) INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE EL JUEGO INFANTIL.

El juego, como hemos visto anteriormente, representa un factor primordial a nivel psicopedagógico, social, moral y psicológico.

Es importante revisar algunas de las investigaciones más recientes que se han realizado en torno al juego con el fin de contar con una visión más amplia y fresca acerca de la utilidad y el énfasis que se le ha venido dando en tiempos actuales.

Dentro de las investigaciones más recientes que encontramos acerca del juego destacan las siguientes, mismas que se presentan en forma sintética en un cuadro que busca favorecer la comparación de los diversos estudios que ahí se compilan. Nuestro análisis lo vertimos bajo los siguientes aspectos: autor y fecha del estudio; descripción de la muestra; condiciones de tratamiento; tratamiento asignado; duración del estudio y variables dependientes favorecidos por la experiencia.

DESIGNACION DE CARACTERISTICAS DE ESTUDIOS EXPERIMENTALES
SOBRE EL JUEGO Y DESARROLLO SOCIAL E INTELECTUAL.

ESTUDIO	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	CONDICIONES DE TRATAMIENTO DE LA POBLACIÓN.
1)Smilansky (1968)	782 niños Israelis SES seleccionados de 22 escuelas preescolares y Kindergardens.	1)Entrenamiento de juego sociodramático 2)Experiencias directas. 3)Combinación(1&2).
2)Sutton-Smith. (1968)	18 niños SES seleccionados de un salón de clases de Kindergarden.	1)Juguetes masculinos 2)Juguetes femeninos
3)Dansky & Silverman (1973)	90 niños de clase media y media alta seleccionados de un centro preescolar y un centro de cuidado diurno.	1)Juego con materiales. 2)Imitación con materiales 3)Colorear con crayones.
4)Feitelson & Ross (1973)	24 niños de clase media baja de un Kindergarden.	1)Entrenamiento de la fantasía. 2)Sin entrenamiento de juego 3)Enseñanza musical. 4)No entrenamiento.
5)Lovinger (1974)	38 niños SES de una escuela preescolar.	1)Entrenamiento de juego sociodramático. 2)Sin tratamiento.
6)Rossen (1974)	38 niños SES de 4 grupos de preescolar.	1)Entrenamiento sociodramático. 2)Sin experiencias de fantasía.
7)Saltz &	75 niños SES	1)Entrenamiento de

<p>Johson (1974)</p>	<p>seleccionados de 4 grupos de preescolar en una escuela.</p>	<p>temas de fantasía. 2)Entrenamiento dimensional. 3)Combinación(1&2). 4)Escuchar historias.</p>
<p>8)Dansky & Silverman (1975)</p>	<p>36 preescolares de clase media.</p>	<p>1)Juego con materiales. 2)Imitación con materiales. 3)Tareas intelectuales con materiales.</p>
<p>9)Fink (1976)</p>	<p>36 niños preescolares de clase media seleccionados de un Kindergarden.</p>	<p>1)Juego sociodramático. 2)Sin entrenamiento de juego. 3)Sin tratamiento.</p>
<p>10)Sylva, Bruner, & Genova (1976)</p>	<p>180 niños de clase media seleccionados de centros de cuidado diurno.</p>	<p>1)Juego con materiales. 2)Observación de solución de problemas. 3)No tratamiento.</p>
<p>11)Bolomb & Cornelius (1977)</p>	<p>30 niños de clase baja y media seleccionados de 3 centros preescolares</p>	<p>1)Tratamiento de pretendida explicación 2)Entrenamiento de juego de construcción.</p>
<p>12)Saltz, Dixon, & Johson (1977)</p>	<p>146 niños SES seleccionados de una escuela preescolar (concluido en un período de 3 años)</p>	<p>1)Tratamiento de juego sociodramático 2)Tratamiento de temas de fantasía. 3)Discusión de una historia 4)Sin enseñanza de la fantasía.</p>
<p>13)Zamarelli & Bolton (1977)</p>	<p>24 niños,seleccionados de una escuela Britanica,edades de 10 a 12 años.</p>	<p>1)Juegos con juguetes. 2)Observación del juego con juguete 3)No tratamiento.</p>
<p>14)Lannotti (1978)</p>	<p>30 niños de Kindergarden y 30</p>	<p>1)Tomar el rol. 2)Conectarse con el rol</p>

	niños de 3er grado	3) Discusión de historias.
15) Smith & Synddall (1978)	14 niños de clase baja y media seleccionados de una escuela preescolar Britanica.	1) Entrenamiento de juego sociodramático 2) No enseñanza de fantasía.
16) Burns & Brainerd (1979)	51 niños de clase baja y media seleccionados de 3 centros Canadienses de cuidado diurno.	1) Juego sociodramático. 2) Entrenamiento de juego de construcción.
17) Collier (1979)	85 niños de clase media, edad de 6 a 9 seleccionados de una escuela preescolar.	1) juegos del lenguaje. 2) No tratamiento.
18) Gutrie & Hudson (1979)	30 niños preescolares de clase media.	1) Entrenamiento de pretendida explicación. 2) Entrenamiento de juego de construcción.
19) Smith & Dutton (1979)	108 preescolares Britanicos.	1) Juego con materiales 2) Entrenamiento de soluciones. 3) No tratamiento.
20) Dansky (1980 a)	36 niños SES seleccionados de un centro de cuidado diurno.	1) Entrenamiento de juego sociodramático. 2) Entrenamiento de exploración. 3) No entrenamiento de juego.
21) Dansky (1980 b)	96 niños SES y termino medio preescolares	1) Juego con materiales. 2) Imitación con materiales. 3) Solución de problemas con materiales.
22) Yawkey (1980)	40 niños SES edad de 5 a 7 años.	1) Actuando una historia 2) Escuchando una historia.

CAPITULO 4

23) Vandenberg (1981)	90 niños de clase media, edad de 4 a 10 años, escogidos de 2 escuelas.	1) Juego con materiales. 2) Preguntar por cuestiones acerca del juguete.
24) Mulick, Hoyt, Rojahn, Schroeder (1978)	1 joven con retardo mental profundo de 22 años, lenguaje ecoláico, con Habito nervioso (de picarse los dedos por mucho tiempo y comerse las uñas).	1) Contacto de juguetes. 2) Reforzamientos sociales o comestibles al contacto de juguete manual. 3) Juego con juguetes 4) Reforzamiento al intercambio de juguetes.
25) Pellegrini (1984)	10 niños, edad de 3 a 4 años, de clase media, preescolares.	Juego libre con: 1) Casa de muñecas. 2) Bloques de juegos. 3) Juegos artísticos (papel, crayones, pinturas.)
26) Sherood, Siewert and Cavallaro (1984)	11 niños con lenguaje lento, edad de 3 años 2 meses a 5 años 11 meses comparados con 11 niños de lenguaje competente (de 2 años 4 meses a 4 años 3 meses).	1) Juego solitario. 2) Juego en grupo. 3) Temas de juego. 4) Verbalización en pares.
27) Gelbach Partridge (1984)	3 experimentos: 1) 8 niños preescolares, de edad 4 a 4.6 años. 2) Los mismos después de 6 meses (4.5 a 5 años.) 3) 2 niños de 8 a 9 años conocidos por sus amigos.	1) Juego libre 2) Participación de juego seguido de contacto visual.
28) Ghiaci and Richardson (1980).	12 niños de 3 a 5 años, preescolares.	Juego dramático a nivel: 1) Individual. 2) Por parejas. 3) Cooperación de 3. 4) No tratamiento.

29) Strein, Kachman (1984)	30 niños de tres grupos de preescolar, edad de 4 a 5 años, de clase baja y media.	Juego con computadora en tres condiciones: 1) individual. 2) cooperativo. 3) competitivo.
30) Milos and Reiss (1982)	32 niños y 32 niñas de 2 a 6 años.	1) Juego libre. 2) Juego dirigido. 3) Modelado. 4) Sin tema de juego.
31) Chafel (1984)	10 niños de clase de clase media, edad de 3 a 5 años de una guardería.	1) Juego libre.

TRATAMIENTO ASIGNADO	DURACIÓN	VARIABLES DEPENDIENTES FAVORECIDAS POR LA EXPERIENCIA.
1) Grupos intactos	Sesiones diarias de 1.30-hora por 9 semanas.	Desarrollo del lenguaje. Calidad de juego.
2) Por sexo.	No controlada.	Creatividad.
3) Agrupados al azar.	Una sesión diaria de 10 minutos.	Creatividad.
4) Al azar.	10 sesiones de 30 minutos.	Creatividad. Calidad de juego.
5) ns.	Sesiones diarias de 1 hora durante 25 semanas.	Desarrollo del lenguaje Calidad de juego.
6) Grupos intactos.	10 sesiones de 1 hora.	Calidad de juego. Conocimiento social.
7) Agrupados al azar.	3 sesiones de 15 minutos por semana durante 16 semanas.	IQ. Calidad de juego. Conocimiento social.
8) ns. 9) Por grupos al azar.	ns. 8 sesiones de 25 minutos.	Creatividad. Conservación. Calidad de juego. Conocimiento social.
10) Por grupos.	1 sesiones de 10 minutos.	Solución de problemas.

Por grupos.	3 sesiones de 15 minutos.	Conservación
12) Al azar.	Sesiones diarias de 15 minutos durante 7 meses.	IQ. Calidad de juego. Conocimiento social.
13) Por grupos.	1 sesión de por 7 1/2 minutos.	Solución de problemas.
14) Al azar.	10 sesiones de 25 minutos.	Conocimiento social.
15) Por grupos.	50 sesiones de 40 minutos.	Creatividad. Desarrollo del lenguaje. Calidad del juego. Conocimiento social.
16) ns.	10 sesiones de 20 minutos.	Conocimiento social.
17) Por grupos.	8 sesiones de 20 a 30 minutos.	Desarrollo del lenguaje.
18) ns.	3 sesiones de 15 minutos.	Conservación.
19) Por grupos.	1 sesión de 8 minutos.	Solución de problemas.
20) Al azar.	9 sesiones de 30 minutos.	Creatividad. Calidad de juego.

21) Al azar por parejas.	Una sesión de 10 minutos.	Creatividad.
22) Al azar.	1 sesión.	Desarrollo del lenguaje.
23) Al azar por parejas.	1 sesión de 10 minutos.	Solución de problemas.
24) ns.	3 sesiones de 15 minutos.	Incremento del juego. Decremento del S.I.B.
25) Al azar.	3 sesiones de 15 minutos por semana durante 4 semanas.	Juego solitario. Juego paralelo. Juego constructivo. Juego interactivo. Juego dramático.
26) Por parejas.	5 sesiones 10 minutos por sesión.	Nivel de lenguaje. Interacción social.
27) Agrupados al azar.	12 sesiones de 25 minutos (3 sesiones de cada condición).	Incremento del nivel específico del lenguaje. Habilidad del lenguaje.
28) Al azar.	Sesiones de 1 hora durante 1 semana.	Crecimiento cognitivo.
29) Por parejas	10 sesiones de 15 minutos durante 2 meses.	Cooperatividad.

30) Al azar.	10 minutos por sesión durante 2 meses.	Reducción de la ansiedad. Calidad de juego.
31) ns.	5 minutos por sesión durante 2 meses.	EL uso social del niño de una variedad de funciones: 1) Buscar información 2) Acuerdos. 3) Rendimiento. 4) Respuestas verbales y atención.

ns=no específica.

SES=bajo status socioeconómico.

S.I.B.=habito nervioso (picarse los dedos por mucho tiempo y comerse las unas).

Con respecto a las investigaciones anteriores podemos decir que casi todas ellas se refieren a niños preescolares. También podemos agregar que dichas investigaciones comprenden una correlación entre el juego y el desarrollo intelectual y social durante la niñez.

Con respecto a las categorías que fueron sometidas a investigación se comprenden los siguientes aspectos: creatividad, solución de problemas, desarrollo del lenguaje, conocimiento social y destreza lógica. Los especialistas designan hechos de estudios experimentales incluyendo los siguientes aspectos : autor y fecha, descripción de la muestra de la población, condiciones de tratamiento, tratamiento asignado, duración, variables dependientes, los cuales pueden ser vistos en la tabla 1.

La mayor parte de estas investigaciones parten del enfoque cognoscitivista, en el que se destaca la influencia de la teoría piagetiana -por ser esta una de las más estructuradas-, que ha sido una de las teorías que ha ofrecido grandes ventajas y beneficios, tanto en el campo de la investigación como en el de la práctica pedagógica concreta.

Podemos apreciar, en todos los datos anteriormente ofrecidos, que existen mayores niveles de aprendizaje vinculados a los efectos que produce el juego en el desarrollo social e intelectual. Podemos decir con cierta

certeza -pero necesariamente a un muy vago nivel de generalidad-, que los efectos del juego representan un impacto positivo dentro de las características psicológicas generales del individuo.

Como una crítica tangencial a la educación tradicional, podemos aquí decir lo siguiente. El hecho de que los adultos no entiendan este tipo de fenómenos -el juego y el lúdismo en general-, no debe ser un impedimento para que las escuelas tiendan a reducir o abandonar las experiencias estéticas como objetivos dentro de sus programas. Siendo estas experiencias

(arte, música, movimiento, danza, pintura, modelado, teatro) las que ofrecen las más obvias oportunidades de juego al niño.

Nosotros argumentamos que el juego puede tener una función básica en la educación, que muchos de los educadores profesionales aun ignoran. Proponemos que el planteamiento de una educación básica incluya experiencias estéticas que fomenten el juego creativo en todos sus niveles. De esta forma el juego puede ser integrado en el curriculum tradicional trayendo como consecuencia grandes beneficios. Si promovemos al juego en los medios académicos, tanto en el estudio de las ciencias como en el estudio de las artes, es en la inteligencia de que, finalmente, estos pueden así avanzar un entendimiento creativo -de contenido y de solución de problemas-, en donde tanto el niño como el maestro pueden

llegar a obtener grandes beneficios a muy diversos niveles.

CONCLUSIONES.

Luego de contemplar con una visión panorámica las teorías e investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años en relación al juego, podemos decir que lo lúdico representa un factor primordial en la vida del hombre debido a que le permite, a través del juego, superar tanto sus estados emocionales, éticos, morales y sociales, así como desarrollar sus posibilidades creativas. De esta forma, consideramos que es necesario que se promuevan más investigaciones sobre el uso y utilidad del juego con el fin de tener más información sobre esto.

Consideramos que es necesario que se estimule la investigación y estudio científicos y de experimentación sobre el juego, no sólo en la etapa infantil, sino que se prolongue a fases ulteriores del desarrollo.

Creemos también que es indispensable que dentro de los planes de estudio para la formación de educadores, maestros, psicólogos y pedagogos - así como del profesorado de psicología educativa - figure el estudio del juego. Habría que darle, de esta manera, mayor atención académica a lo lúdico de la que hasta ahora se le ha venido dando y habría que capacitar al profesorado tanto en información como en formación sobre el juego.

CONCLUSIONES

A partir de los distintos postulados y teorías del juego que hemos venido apuntando, debe considerarse al juego como un instrumento facilitador del aprendizaje que implica que también se deben propiciar y desarrollar toda clase de juegos en el niño, ya que para él lo lúdico constituye un elemento "básico" en su desarrollo global como individuo.

Considerando los enfoques revisados es difícil enmarcar teóricamente a los autores mencionados, debido a que, en muchas ocasiones, no presentan una teoría bien estructurada en la que el juego ocupe un lugar claramente destacable. Tampoco -en algunos casos- presentan evidencia empírica que apoye lo que postulan.

Probablemente esto suceda porque muchos de ellos se basan en intereses pedagógicos, filosóficos, sociales, emocionales, prácticos con finalidades clínicas o escolares, y no tanto buscan modelos explicativos generales del juego.

Algunos de los planteamientos descritos realizan análisis simplistas y mentalistas -v.gr. Moor- o, en general, no analizan ni los repertorios ni los factores que intervienen, como serían, por ejemplo: aspectos sensoriomotrices, aspectos cognoscitivos, aspectos socioafectivos, aspectos filosóficos, aspectos pedagógicos, aspectos históricos, aspectos lingüísticos, aspectos prácticos -que son los que hemos tratado de describir a lo largo de nuestro trabajo-. Todos

CONCLUSIONES

estos aspectos, de forma integral, deben tomarse en cuenta para el estudio de la actividad lúdica.

De nuestra parte consideramos que el modelo que tiene un marco teórico más estructurado, que presenta una teoría general del juego infantil más desarrollada, más interesante y completa, que más evidencia empírica ha aportado y que más promete en cuanto a investigación práctica, es la teoría Piagetiana.

También, sostenemos una vez más que el juego desarrolla las facultades psicomotrices, sociales, creativas, emocionales, así como la imaginación, la imitación, y prepara a los niños para una inminente labor práctica.

Agregaremos también que en el juego están contenidas todas las tendencias del desarrollo, debido a que es una fuente de perfeccionamiento y progreso, creando zonas evolutivas de lo más natural e inmediato para el niño -y quizás también para el adulto-. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia.

Ahora bien, si reconocemos la importancia del juego, debemos de tratar de incrementarlo, y respetarlo mediante la creación de espacios de juego apropiados, necesario tanto a nivel escolar como en el medio cotidiano, los cuales sean instalados convenientemente y de acuerdo a un conocimiento efectivo. En

CONCLUSIONES

donde se reúnan las condiciones mínimas que deben tener los espacios de juego en los centros escolares así como en el medio cotidiano, también dichas normas deben ser exigidas en todo tipo de centro educativo.

Por otra parte, creemos que es necesario que se promuevan investigaciones en donde se recopilen los juegos tradicionales y populares infantiles (nombre, lugar, reglas, condiciones, etc.) con el fin de asegurar y promover la TRANSMISION CULTURAL de dichos juegos.

Además, debe crearse un estatuto que reglamente las características que debe contener los juguetes y materiales didácticos.

A semejanza de otros países, debe de promoverse la difusión y creación de Ludotecas en nuestro país, ya que esto trae beneficios sociales, económicos, y desarrolla la creatividad de los niños -tan importante en el desarrollo de los pueblos.

Debe favorecerse y canalizarse la colaboración entre sectores industriales y educativos con el fin de:

a) Crear equipos de asesoramiento pedagógico y psicológico en empresas e industrias jugueteras.

b) Apoyar las iniciativas creadoras de los educadores.

CONCLUSIONES

Por otro lado, debe solicitarse en las escuelas el equipo necesario de material lúdico para el desarrollo infantil, así como hacer una revisión y actualización de dicho material periódicamente.

También, debemos de integrar en nuestra cultura conceptos de juego y tiempo libre que sean valorados de forma adecuada no sólo en la infancia, sino también en la edad adulta (ver cap. IV : Historia del juego). Poder hacer retornar nuestro espíritu infantil y vivir en un universo espiritual en el que la corriente del juego pueda fluir otra vez, invocando como Fausto a sus propios Mefistofeles : He aquí la fuente de la creatividad, fuente en la que sacia su sed el juego con su poder renovante.

Para todo ello es indispensable que, si se quiere que la infancia permanezca adecuadamente tanto en tiempo como en espacio al interior de ese estado de juego al que nos invita, resulta claro que será a los adultos a quienes nos corresponda transformar, reinventar y descubrir nuestros propios juegos.

Creemos también que es indispensable que en las escuelas -tanto para niños con retardo en el desarrollo como para niños normales-, se recurran a alternativas pedagógicas lúdicas (tales como las propuestas en el capítulo anterior) con el fin de lograr una educación y un restablecimiento más

CONCLUSIONES

eficientes. Es necesario que factores de creatividad y juego entren dentro de este tipo de procesos pedagógicos.

También se deben retomar las experiencias estéticas como objetivos dentro de los programas educativos. Siendo estas experiencias (arte, música, danza, pintura, teatro, etc.) las que ofrecen a los infantes las más obvias oportunidades de juego.

Sólo de esta forma podremos hacer que el juego cumpla una función "básica" en la educación, campo en el que muchos educadores aun la ignoran.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez B. (1979). Las raíces del fracaso escolar. Cuadernos de Pedagogía. No. 57, año V, Barcelona, España.
- Axline, M. (1975). Terapia de juego. México: Ed. Diana.
- Axline, M. (1982). Dibs en busca del yo. México: Ed. Diana.
- Bally, G. (1980). El juego como expresión de libertad. México: Ed. F. C. E.
- Borja, S. M. (1980). Juguetes y desarrollo de la personalidad. Cuadernos de pedagogía. No. 37, año IV, Barcelona, España.
- Brougere, G. (1981). Del juguete industrial al juguete racionalizado. Juegos y juguetes. pp. 110-136. México: Ed. S. XXI.
- Cagigal, J. (1957). Hombres y Deportes. Madrid, España: Ed. Taurus.
- Callois, R. (1984). El hombre y lo sagrado. México: Ed. F. C. E.
- Cratty, B. (1982). El desarrollo intelectual. México: Ed. Pax.
- Cratty, B. (1982). Juegos escolares que desarrollan la conducta. México: Ed. Pax.
- Chafel, J. (1984). "Calls the police, okay? Social comparison by young children during play in preschool". Early child development and Care. Vol. 14, pp. 201-216. University of Indiana, Bloomington.
- Chateañ, J. (1973). Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.
- Chateañ, J. (1946). Le jeu de l'enfant. Paris: Librairie philosophique, J. Vrin.
- Christie, J. and Johsen, A. (1984). Theoretical approaches to play. Child Development. Vol. 47, pp. 94-115. University of Kansas.
- Denieul, P. (1981). Historia del jugar. Juegos y juguetes. pp. 43-60. México: Ed. S. XXI.
- Denieul, P. (1981). Ludotecas. Centros de préstamo de juegos y juguetes. Juegos y juguetes. pp. 60-79. México: Ed. S. XXI.

BIBLIOGRAFIA

- Diaz, N. Ramirez, C. (1980). Importancia de las terapias emocionales como apoyo en la resolución de problemas en la educación escolar: tres alternativas de tratamiento. México: Ed. U.N.A.M.
- Duran, D. (1967). Historias de las indianas de Nueva España. México: Ed. Porrúa.
- Duverger, Ch. (1984) Los aztecas y el juego. Diogenes. No. 125 primavera. México: Ed. U.N.A.M.
- Duvignaud, J. (1984). El juego del juego. México: Ed. F.C.E.
- Ennis, R.H. (1978). Conceptualization of children's logical competence Piaget's propositional logic and alternative proposal.
- Elkonin, B. (1978). Psicología del juego. Moscú: Ed. Pedagógica.
- Fernandez, M.L. (1979). Jugar es aprender. Cuadernos de pedagogía. No. 57, sept, año V. Barcelona, España.
- Fink, E. (1966). El oasis de la felicidad. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Freud, A. (1982). Mecanismo de defensa. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Freud, A. (1977). El psicoanálisis del niño. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Freud, S. (1973). El poeta y los sueños diurnos. Obras completas. Tomo II, cap. XXXV. Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1973). Mas allá del principio del placer. Obras completas. Tomo III, cap. CX. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Furth, H., Whachs, H. (1978). La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Gadamer, H. (1977). Verdad y método. Salamanca, España: Ed. Sígueme.
- Garvey, C. (1981). El juego infantil. España: Ed. Morata.
- Gehlbach, R., Partridge, M. (1984). Physical environmental regulation of verbal behavior during play. Instructional Science. V5, A 156, pp. 225-242, Canada.
- Ghiaci, G., Richardson, T. (1980). The effects of dramatic play upon cognitive structure and development. The journal of genetic Psychology, 136, pp. 77-83. Uxbridge, Middlesex, England.
- Gili, E., O'Donnel, P. (1979). El juego: técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos. Barcelona: Ed. Gedisa.

BIBLIOGRAFIA

- Grange, J. (1981). Una tarea imposible. Juegos y juguetes. pp. 137-190. México: Ed. S. XXI.
- Huitztinga, J. (1972). Homo ludens. Madrid: Ed. Alianza.
- Jaeger, W. (1978). Paideia. Ideales de la cultura griega. México: Ed. F. C. E.
- Jaulin, R. (1981). Juegos y juguetes. México: Ed. Siglo XXI.
- Jensen, E. (1982). Mito y culto entre pueblos primitivos. México: Ed. F. C. E.
- Kleth, V. D., Withaker, A. (1981). Play therapy: A paradigm for work with families. Journal of marital and family therapy. University of Wisconsin Center.
- Klein, M. (1974). Principios del análisis infantil. Buenos Aires, Argentina: Ed. Horme.
- Klein, M. (1981). Amor, odio y reparación. Buenos Aires: Ed. Horme.
- Labinowicz, E. (1972). Introducción a Piaget. México: Ed. Fondo Educativo Interamericano.
- Lester, E., and La Roche. (1978). Schizophreniform psychosis of childhood: therapeutic considerations. Comprehensive Psychiatry, Vol. 19, No. 2. Quebec, Canada.
- Levine, H. (1984). A critique of the Piagetian presuppositions of the role of play in human development and a suggested alternative: metaphoric logic which organizes the play experience is the foundation for rational creativity. The Journal of creative behavior. Vol. 18, N. 2. pp. 90-108. University of Maine, Presque Isle.
- Maier, H. (1979). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Mairieu, Ph. (1971). La construcción de lo imaginario. Madrid. Ed. Guadarrama.
- Martínez del Cerro, L. (1981). El juguete: Fundamentos teóricos y proposiciones. México: Ed. U. N. A. M.
- Mateos, M. (1979). Compendio de etimologías grecolatinas del español. México: Ed. Esfinge.
- Michelet, (1980) Juguetes y personalidad. Cuadernos de pedagogía, No. 72, año IV, Barcelona, España.

BIBLIOGRAFIA

- Milos, E. and Reiss, S. (1982). Effects of three play conditions on separation anxiety in young children. Journal of consulting and clinical psychology. Vol. 50, No. 3, pp. 389-395, Chicago, U.S.A.
- Millar, M. (1972). Psicología del juego infantil. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Moor, P. (1981). El juego en la educación. Barcelona: Ed. Herder.
- Mulick, A., Hoyt, P., Rojahn, J. and Schroeder, R. (1978). Reduction of a "nervous habit" in a profoundly retard youth by increasing toy play. Journal of behavior therapy & Experimental Psychiatry. Vol. 9(4), Great Britain.
- Pelligrini, D. (1984). The social cognitive ecology of preschool classrooms: contextual relations revisited. International journal of behavior development. No. 7, pp. 321-332. North Holland.
- Piaget, J. (1976). Autobiografía El nacimiento de la inteligencia. Argentina: Ed. Calden.
- Piaget, J. (1975). La formación del símbolo en el niño. México: Ed. F.C.E.
- Piaget, J. (1957). Le jugement moral de l'enfant. Paris: Ed. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1978). La psicología del niño. Madrid: Ed. Morata.
- Portuondo, J. y Tamames, M. (1979). Psicoterapia existencial gestáltica y psicoanalítica. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Rhoden, L., Kranz, L. and Lund, N. (1981). Currents trends in the use of limits in play therapy. Journal of psychology. Vol. 107, pp. 191-198. University of Illinois.
- Rogers, C. (1980). Psicoterapia centrada en la persona. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Roop, R. (1976). El juego supremo. México: Ed. Yug.
- Russel, A. (1970). El juego de los niños. Barcelona: Ed. Herder.
- Sherrod, K., Siewert, L., and Cavallaro, S. (1984). Language and play maturity in preschool children. Early child development and Care. Vol. 14, pp. 147-160. New York, U.S.A.
- Siegel, L., Brainerd, Ch. Alternatives of Piaget. New York: Academic Press.

BIBLIOGRAFIA

Somers, J., Yawkey, T. (1984). Imaginary Play Companions: contributions of creative and intellectual abilities of young children. The journal of creative behavior. Vol. 18, No. 2, pp. 77-89. University Park, Pennsylvania.

Speier, A. (1972). Los procesos de simbolización en la infancia. Argentina: Proteo.

Strein, W., Katchman, W. (1984). Efeccts of computer games on young children's cooperative behavior: an exploratory study. Journal of research and development in Education. Vol. 18, No. 1. University of Maryland.

Strom, R. (1981). Learning to play with preschoolers. Journal of creative behavior. Vol. 15, No. 2, pp. 135-149. University of Munich, West Germany.

Vasquez, M., Aparicio, M. (1979). Conversando sobre el juego y el juguete. Cuadernos de pedagogía. No. 50, año V, Barcelona.

Winnicott, D. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Ed. Granica.

Winnicott, D. (1980). Psicoanálisis de una niña pequeña (The piggle). Barcelona: Ed. Gedisa.