



El Juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego

Rosario Ortega (*)

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el artículo se han sistematizado las ideas que Vygotski apuntó, de forma espontánea como preparación para una conferencia en 1933 sobre la psicología del preescolar, y algunos apuntes de trabajo para su colaborador D. B. Elkonin. Estas ideas se han elaborado a la luz del resto de la teoría y de las investigaciones que sobre la psicología del juego ha realizado la escuela soviética de psicología del desarrollo.

Asistimos en la actualidad a un despliegue de la investigación en las ciencias psicológicas y del comportamiento que está proporcionando una gran cantidad de datos que no siempre disponen de marcos teóricos que permitan la comprensión de su significado.

La psicología del desarrollo no es una excepción y dentro de ella las diversas áreas del comportamiento no siempre disponen de conceptos claros y diferenciales.

La actividad lúdica, su naturaleza y función está adquiriendo una cierta importancia. Las últimas investigaciones (Fein, 1981) tienden a considerar el juego como el contexto natural donde se desarrollan los comportamientos infantiles más interesantes y genuinos.

Sin embargo una buena definición de lo que es el juego y lo que significa en la evolución psicológica del sujeto, no es fácil de encontrar en la literatura actual sobre el tema.

La explicación que Piaget (1932 y 1946) estableció no ha sido revocada y conserva su

valor paradigmático para todo trabajo que en este tema se intente.

Sin embargo en la teoría piagetiana del juego hay ciertas «lagunas» que invitan a profundizar en los aspectos básicos del nacimiento, naturaleza y desarrollo del juego como comportamiento específico.

Releer atentamente la interpretación vygotskiana del fenómeno lúdico infantil, a la luz del resto de su teoría y en la búsqueda de los principios básicos que puedan llevarnos a una concepción diferencial sobre este tema, nos parece de particular interés.

Y esto al menos por tres razones: la primera porque no está suficientemente claro aún (eso creemos) el concepto de juego. La segunda porque no está agotada la relación existente entre el juego y el desarrollo psicológico en general ni sobre el juego y el desarrollo cognitivo en particular.

Y finalmente porque conocer lo que dijo Vygotski sobre este tema nos permite com-

(*) Escuela de Magisterio
Avda. Ciudad Jardín, 22
41005 Sevilla

prender el desarrollo (fecundo y poco explorado en el mundo occidental) de lo que llamaremos la escuela soviética de Psicología del desarrollo. Los estudios de Fradkina (1946), Zaparozhets (1948), Sokolova (1973), Mijailenko (1975), Galperin (1976) y Elkonin (1980) entre otros, son el resultado de las orientaciones generales y de la filosofía psicológica del gran maestro de la psicología rusa, L.S. Vygotski.

Existen pocos textos originales y extensos del propio Vygotski pero, aunque cortos, estos trabajos son muy claros y precisos. Responden con puntualidad al estado de la cuestión en su tiempo y las críticas y reflexiones que éste realiza a los estudios existentes, sobre todo a los clásicos sobre los instintos, el preejercicio o la teoría psicoanalítica, son muy interesantes. Sus aportaciones tienen un interés especial en la delimitación conceptual sobre el origen y la naturaleza de la actividad lúdica.

Es verdad que los cincuenta años que median desde la formulación de estas ideas y nuestro tiempo tienen un peso y tanto la terminología como concepciones concretas deben ser reformuladas, lo cual no obsta para que las ideas que ahora vamos a reseñar nos parezcan de un interés particularísimo.

Debemos decir que esta reseña está realizada en base a las siguientes fuentes documentales: el capítulo que sobre el juego incluye el libro compendiado por Cole, Scribner, John-Steiner y Souberman denominado «El desarrollo de los procesos psicológicos superiores» (1979) (dicho capítulo, en palabras de los responsables de la compilación, fue una conferencia pronunciada en 1933 por el autor en el Instituto Pedagógico de Leningrado y publicada en 1966), el anexo que en su libro sobre el juego incluye Elkonin (1980), y la extraordinaria reseña que sobre el pensamiento psicológico de Vygotski publicó A. Riviere en los números 27-28 de la revista *Infancia y Aprendizaje* (1984), los capítulos del propio Vygotski en el libro de Luria, Leontiev y Vygotski. *Psicología y Pedagogía* (1986), así como las referencias continuas que Elkonin, Leontiev, y Luria hacen del pensamiento de Vygotski.

El origen y la naturaleza del juego

La explicación sobre la naturaleza del juego será una prioridad que el autor aborda en el

contexto general del desarrollo y desde esta perspectiva lo primero que dice es que es erróneo considerar el juego como una actividad placentera en sí, por dos razones:

1) Porque existen otras actividades más placenteras.

2) Porque los juegos sólo son placenteros si el niño encuentra placentero el resultado. Además de que muchos juegos son con frecuencia displacenteros cuando son juegos que buscan un resultado y éste no es favorable.

Parte de que el juego hay que pensarlo como algo que viene a insertarse entre las necesidades del niño. Detrás de cada acción hay siempre una necesidad, una motivación. La sucesiva maduración de las necesidades es un tema central en el desarrollo. Los incentivos para actuar son la base de todo avance profundo.

La sucesiva maduración de las necesidades es un nódulo central del desarrollo y el niño satisface ciertas necesidades a través del juego.

¿Cuáles son estas necesidades? El propone que de la comprensión del carácter de estas necesidades se derivará la comprensión de la naturaleza del juego como forma específica de actividad.

El origen de la actividad lúdica, como del símbolo en general, es la acción. Y la característica específica del símbolo lúdico es la de ser una elaboración que surge a partir de una necesidad no resuelta que el ambiente deja sin satisfacción cuando el niño aún no tiene capacidad de comprender la frustración.

«Por mi parte estoy convencido de que si las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo, no surgieran durante los años escolares, no existiría el juego, ya que éste parece emerger en el momento en que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables» Vygotski (1979).

Utiliza en su análisis la llamada metodología marxista, esto es, la reconstrucción de lo precedente a partir de lo consecuente: la estructura de lo anterior se puede comprender si se estudian las manifestaciones de sus consecuencias; así pues, la explicación del juego simbólico va a poder realizarse a través del juego reglado. No debe extrañarnos pues encontrar su explicación del juego a partir del juego simbólico y su explicación de éste a partir de los juegos reglados.

Hay que decir aquí que para Vygotski, como

para toda la escuela rusa, el verdadero juego, o la actividad que se ajusta a lo que ellos entienden como la naturaleza del juego, será el juego simbólico. Hay que tener presente este extremo para comprender tanto la naturaleza del juego que él intentará explicar como el papel que a éste le atribuye en el desarrollo.

En la edad preescolar, cuando hacen su aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados ni olvidados y al mismo tiempo el niño mantiene una fuerte tendencia a la satisfacción inmediata, éste entra en el mundo ilusorio e imaginario en el cual tienen cabida aquellos deseos irrealizables. A esta actividad le llamará Vygotski juego.

La imaginación como cualquier otra función del conocimiento surge de la acción. Pero, ¿de dónde surge el símbolo lúdico?

Para Vygotski este símbolo hay que entenderlo no como un símbolo de naturaleza abstracta y generalizado. Esta consideración tiene su origen en una perspectiva del desarrollo que sobrevalora el papel de lo cognitivo frente a los motivos y las circunstancias que rodean al juego (léase Piaget).

Para Vygotski toda situación imaginaria tiene sus reglas. La niña que imagina ser mamá está obligada a comportarse de tal manera que sea creíble para ella el papel de madre, para lo que debe observar algunas reglas. En el juego se reproduce una realidad ideal. Esta realidad tiene unas características que el niño selecciona y que reproduce en su juego. Cuando reproduce lo que pasa en la escuela se ajustará a lo que considere que son las normas adecuadas a lo que se reproduce. Al jugar los niños ponen de manifiesto la estructura normativa de la realidad y de los papeles que se desarrollan.

¿Cuál es la naturaleza del símbolo? Para Vygotski hablar de las motivaciones desiderativas del juego no equivale como en el psicoanálisis a relacionar juego y afectividad; por el contrario, para él las necesidades motivadoras del símbolo lúdico serán de naturaleza fundamentalmente epistemológica.

La naturaleza de los símbolos lúdicos a su vez hay que matizarla. No se trata de símbolos abstractos como los símbolos matemáticos. No se trata de símbolos que generalizan la representación de la realidad. Se trata más bien de destacar lo «esqueletal» de una situación y este esqueleto estará formado por lo

más significativo de la situación que se reproduce. Así pues todo juego es a la par un juego de reglas en la medida en que el niño reproduce lo que considera más significativo de los elementos que estructuran estas significaciones y eso no son más que reglas o normativas internas de un proceso.

Los niños cuando juegan ponen de manifiesto una estructura normativa de las relaciones que se establecen en los roles o situaciones humanas que ellos están representando en su juego. Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego habrá regla; pero no las reglas que se deciden por adelantado, sino las que se desprenden de la misma situación imaginaria.

Es errónea la idea de que el juego es un comportamiento arbitrario. Las acciones del niño con el objeto y con los otros en la representación de roles, estarán siempre sujetas a reglas.

A su vez considera que lo mismo que todo juego simbólico tiene reglas, todo juego de reglas supone una representación imaginaria. Cuando el caballo «se come» al alfil en el ajedrez, además de desencadenar otro conjunto de movimientos entrelazados por las lógicas de sus propias reglas, se está desarrollando un proceso simbólico que tiene un sentido, por ejemplo «agresivo» o de ataque en el juego, frente a otros procesos defensivos o de retirada, etc.

El curso del desarrollo del juego en la evolución es un continuo donde el peso de la acción, el símbolo y la regla funciona como un todo que se va autodiferenciando en relación a los aspectos predominantes en uno u otro período del desarrollo cognitivo.

Esta teoría de la evolución del juego como continuum acción-símbolo-regla está en consonancia con el esquema piagetiano, si bien los criterios generales que utiliza Vygotski para llegar a ella difieren en planteamientos y en perspectiva. Mientras que para Piaget allí donde desaparece la acción, aparece el símbolo, y donde desaparece el símbolo aparece la regla, para Vygotski todo tiene su origen en la acción, siendo el símbolo una complejización de la acción en base a motivaciones desiderativas, que incluye una determinada forma de regla que se irá abstractizando y las reglas incluyen un proceso simbólico que envuelve el

esqueleto normativo del juego de los niños mayores y de los adultos.

En varias ocasiones critica al maestro de Ginebra por lo que él consideraba una interpretación del desarrollo en términos de sujeto epistemológico y por el acento que Piaget puso en la relación que éste establecía entre el sujeto y «las cosas» como basamento real de la construcción de conocimientos.

Sabemos que ésta es una falsa lectura de los trabajos de Piaget ya que él siempre dijo que la experiencia social era uno de los cuatro factores determinantes del desarrollo (Piaget 1972), junto con la experiencia física, los procesos de equilibramiento y la maduración. Pero es cierto que en sus investigaciones se puede apreciar una cierta preponderancia de la influencia de unos factores y un cierto abandono de otros. Que en la actualidad esto se está revisando lo indica la cantidad de investigación que se está produciendo sobre la construcción de conocimientos en situación de interacción social (Donaldson, 1979, Perret-Clermont, 1984).

Lo cierto es que Vygotski ya en 1934 había afirmado, posiblemente muy influenciado por la escuela gestaltista que, en los primeros años las cosas determinan el uso que se hace de ellas pero que posteriormente el pensamiento del niño se impone sobre el uso que las cosas demandan. Con esto queremos entrar en la interpretación que Vygotski da a la evolución del simbolismo que sí es sustancialmente distinta a la aportada por Piaget (1973) y por el psicoanálisis (Freud, 1920).

Piensa que antes de los 3 años el niño no se permite, quizás a causa de la irreversibilidad de su pensamiento, el uso de las cosas en otro sentido que el que la cosa tiene: cuchara para comer, pelota para rodar, puertas y cajones serán abiertos, un libro hojeado, etc. Los objetos poseen una fuerza motivadora inherente, respecto de la acción del niño. Esta fusión entre los objetos y la acción está causada por la naturaleza de los impulsos (deseos) y las características perceptivas del niño. A esta edad la percepción está integrada en la acción (recordemos la naturaleza cognitiva sensorio-motriz) (Piaget 1976). En el juego los objetos pierden su fuerza determinante. El niño ve una cosa pero actúa en cierta medida prescindiendo de la sugerencia de lo que ve: logrando así una situación en la que puede actuar con

independencia de lo que la situación le impone. La acción progresiva sobre los objetos tomados como lo que no son va haciendo que se realice la separación significativa/significado que todo símbolo incluye.

Vygotski pone ejemplos concretos sobre la dificultad de los niños pequeños para aseverar algo que es manifiestamente falso en presencia actual de «la cosa». En las investigaciones sobre el juego de Elkonin podemos ver como se comprueba empíricamente estas afirmaciones (Elkonin, 1980).

Es en la edad preescolar cuando el niño comienza a ser consciente de la diferencia entre el campo de la significación y el campo visual o perceptivo.

El verdadero juego simbólico comienza cuando hay una cierta separación entre la acción y el pensamiento y éste dirige las acciones sobre los objetos. Las reglas del pensamiento dirigen toda acción verdaderamente lúdica. El juego proporciona un estadio transicional en la dirección de la separación de la acción y el significado. Un palo se convierte en un caballo y esto es anterior a la comprensión de que una cosa es un caballo y otra la palabra caballo. El símbolo lúdico precede a la metacognición. Nosotros hemos encontrado que en el juego se realizan procesos de metacognición que son un prelude de ésta (Ortega, 1987).

Vygotski sale al paso de los que relacionan juego infantil y juego animal. Para él no podrían nunca ser equiparables en la medida en que el origen del juego es la acción y ésta depende de las estructuras perceptivas que son radicalmente distintas.

Señala que se podría expresar la percepción humana como una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado el denominador (objeto/significado). Cuando el niño convierte un palo en un caballo se invierte el sentido de la proposición y ahora va a predominar el significado sobre el objeto percibido (significado/objeto). Así estaría naciendo el juego con una gran predominancia de lo imaginativo sobre la cosa percibida, lo cual no quiere decir que las características perceptivas de los objetos no ejerzan una influencia en la acción imaginada; un palo puede ser un caballo pero una pelota no. Con esto Vygotski concreta la naturaleza del símbolo lúdico en el cual todo no puede ser todo, como parece apuntar el psicoanálisis, ni el referente es-

tá tan ceñido al significado como parece indicar el propio Piaget (1973).

Caracteriza al juego simbólico como una actividad transicional desde la primera infancia en la que se funden las acciones reales con los objetos reales hasta un estadio de pensamiento totalmente independiente de las situaciones y de las influencias perceptivas, tal como ocurre en el pensamiento de los adultos.

Durante la acción lúdica el niño realiza la operación de separación entre el significante y el significado a través de la manipulación de los objetos y las situaciones.

Sintetiza Vygotski su pensamiento sobre el símbolo lúdico diciendo que éste tiene las siguientes características:

- En el juego el niño opera con un significado al margen del significado real de las cosas.
- En el juego el niño hace lo que le apetece (juega por placer, movido por su deseo).
- En el juego el niño se somete a las reglas que le impone el nuevo significado que él da a las cosas y las situaciones.

Conviene quizá explicar las dos últimas características del símbolo lúdico.

Durante el juego el niño puede, y de hecho así lo hace, renunciar a placeres inmediatos en aras de la consecución de la meta impuesta por el sentido del juego (renuncia a comerse un caramelo que esté haciendo las veces de bolita, acepta comerse la sopa porque la cucharada es un avión que aterriza en su boca). La dirección de su motivación se desliza de lo real a lo ficticio.

¿Cuál es el papel que atribuye Vygotski al juego en el desarrollo del sujeto?

No considerará que sea la actividad fundamental del niño, ni que sea algo subsidiario y de segundo orden, por el contrario va a decir:

- a) Que es un factor importante del desarrollo.
- b) Que en el juego se realiza el paso del predominio de la situación al predominio de las reglas.
- c) El juego sufre transformaciones internas en el predominio de la acción, el símbolo y la regla.
- d) La relación juego/desarrollo es semejante a la relación instrucción/desarrollo.
- e) En el juego el niño va siempre un poquito por encima de sus capacidades como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del

que la acción espontánea le exige habitualmente.

Es en este sentido en el que podemos afirmar que para Vygotski las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como «áreas de desarrollo proximal».

Quizá convenga todavía aclarar como concibe Vygotski la evolución interna del juego.

En un principio los primeros esquemas imaginarios están muy cerca de las situaciones reales; son prácticamente una reproducción de la situación percibida. Es más bien la memoria en acción la que actúa, porque las reglas están condensadas en la acción.

A medida que el juego avanza vemos la realización de un propósito consciente (el niño planea la acción). Los objetivos van moviendo el juego.

Cuando los objetivos se van perfilando, las reglas se hacen más claras y precisas en aras del cumplimiento de esos objetivos y el juego se complejiza y se hace más abstracto.

Finalmente habría que añadir que también para Vygotski, como para Piaget (1946), el aspecto externo o superficial del juego puede ser engañoso y propone que para el descubrimiento de la naturaleza específica de esta actividad hay que hacer un análisis de las estructuras internas tanto afectivo-motivacionales como cognitivas.

Evidentemente es claro que para Vygotski, y bajo su influencia para toda la escuela soviética, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.

REFERENCIAS

- DONALDSON, M. (1979). *La mente de los niños*. Ed. Morata. Madrid.
- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Ed. Pablo del Río. Madrid.
- FEIN, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Developmental Psychology*, 52, 1095-1118.
- FRADKINA, F.I. (1946). *Psicología del juego en la temprana edad*. En Elkonin (o.c.).
- LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. VYGOTSKI, L.S. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Ed Akal. Madrid.
- MIJAILENKO, N.Y. (1973). *Psicología del juego en la temprana edad*. En Elkonin (o.c.).

- ORTEGA, R. (1987). El juego: un laboratorio de comunicación social. *Actas V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Sevilla.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Ed. Visor. Madrid.
- PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. En castellano. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971.
- PIAGET, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1946). *La formación del símbolo*. En castellano. Ed. F.C.E. Mexico, 1973.
- PIAGET, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique. Buenos Aires.
- RIVIERE, A. (1980). La psicología de Vigotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje* 27-28, págs. 7 a 86.
- SOKOLOVA, N.D. (1973). Peculiaridades de la dirección del juego de los niños con atraso mental de edad escolar. En *Elkonin* (o.c.).
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona.
- ZAPOROZHETS, A.V. (1948). El cambio de los impulsos del niño de edad preescolar según sean las condiciones y los motivos de su actividad. En *Elkonin* (o.c.).

SUMMARY

In this article, the ideas which Vygotski jotted down in preparation for a conference in 1933 about preschool education have been systematized along with some work notes of his collaborator, D. B. Elkonin. These ideas have been elaborated upon in light of the rest of the theories and research which the Soviet school of developmental psychology has carried out about the psychology of play.

RÉSUMÉ

Dans l'article, on a rendu systématiques les idées que Vygotski avait notées de manière spontanée, comme plan pour une conférence en 1933, sur la psychologie de l'élève de cours préparatoire, et quelques notes de travail pour son collaborateur D.B. Elkonin. Ces idées ont été élaborées à la lumière du reste de la théorie et des recherches, que l'école soviétique de psychologie du développement a réalisé dans le domaine de la psychologie du jeu.