

Una aproximación conceptual a los usos del término juego

M^{ra} Francisca ARIAS HOLGADO
 Francisco FERNANDEZ SERRA
 L. Eladio GOMEZ SANCHO
 Rafael J. MARTINEZ CERVANTES
 M^{ra} Eva TRIGO SANCHEZ
 Universidad de Sevilla

Este trabajo ofrece una aproximación conceptual al tema del juego desde el punto de vista de la psicología interconductual. Se analiza la diversidad existente en la utilización del término *juego* dentro de nuestra disciplina, viéndose como una consecuencia de los distintos usos que, en el lenguaje ordinario, presenta dicho término. A partir de este análisis, se argumenta la conveniencia de superar la distinción entre situaciones de juego y no juego en favor de otra más amplia: la de situaciones contingenciales abiertas y cerradas, aplicable a cualquier episodio de interacción. Estas categorías nos permiten identificar diferentes tipos de interacciones entre las usualmente encuadradas bajo el término común de *juego*.

Aunque el término *juego* se usa en ámbitos muy distintos, en el uso ordinario del lenguaje, existe un acuerdo implícito cuando se hace referencia a ciertos eventos como *juegos*. Con dicho término solemos referirnos, por ejemplo, a lo que hace un bebé cuando golpea un objeto que atrae su atención, a la actividad de los niños cuando imitan a sus padres y cuando golpean con el pie a una pelota, a lo que se hace al mover ciertas fichas sobre un tablero, a los "juegos de palabras" entre dos personas, etc. Este acuerdo es habitual en el habla cotidiana, donde el significado de los términos viene determinado por el contexto en el que se usan: de hecho, nadie tiene problemas en identificar si unos niños están jugando "a las casitas", o si dos adultos juegan al ajedrez.

De acuerdo con Wittgenstein (1953), los usos ordinarios que damos al término *juego* no se basan en características comunes absolutas tales como la competitividad, la destreza, la conducta reglada, etc., pero tampoco puede decirse que el término *juego* tenga varios significados independientes, sino que haría referencia a *parecidos de familia*. Wittgenstein alude a la posibilidad de identificar una larga cadena de significados del término *juego*; en ella los extremos tienen poco que ver entre sí (por ejemplo: el juego de un bebé con un sonajero y el juego de ajedrez de un adulto), pero entre los eslabones relativamente cercanos se dan similitudes y solapamientos (por ejemplo, entre los diversos juegos de pelota, imitativos, de tablero...).

De forma similar, en psicología el concepto de *juego* posee distintos usos en función de cada perspectiva teórica. Sin embargo, este estado de cosas, que en el lenguaje ordinario no provoca confusión, se traduce en el lenguaje técnico de la psicología en una indefinición conceptual no deseada y, en consecuencia, en problemas de desacuerdo y de incomunicabilidad científica.

El gran número de conductas y situaciones referidas ordinariamente como juegos, facilita que cada enfoque sólo interprete e incluya en su sistema teórico algún aspecto parcial del fenómeno. Tanto las revisiones clásicas (Claparède, 1932), como otras más recientes (Elkonin, 1978; Rubin, Fein y Vanderberg, 1983) reflejan esta disparidad de enfoques, lo que nos hace pensar en un problema más de tipo conceptual que de tipo empírico. No parece existir unidad ni en la interpretación de la naturaleza de los juegos -¿qué es psicológicamente un juego?- ni en los criterios de identificación de una conducta como lúdica -¿cuándo estamos ante un juego y cuándo no?;- tampoco hay acuerdo en la delimitación temporal de las conductas de juego -¿son los juegos fenómenos propios sólo de ciertas edades?-.

Esta confusión nos parece un caso más de un automatismo que comete la psicología frecuentemente: trasladar los términos y usos del habla cotidiana a otro lenguaje, en este caso el psicológico. Hace ya años, Ryle (1949) señaló que el trasvase de términos de un ámbito de uso a otro era algo consustancial a nuestra disciplina,

aunque no por ello deseable. Adicionalmente conviene recordar que la consolidación de otras disciplinas como ciencias, ha ido históricamente unida al desarrollo de un vocabulario técnico progresivamente más diferenciado de su uso ordinario (Kuhn, 1977). En la misma línea que Ryle, Ribes (1990a) sostiene que las instancias psíquicas por excelencia (aprendizaje, imaginación, memoria, pensamiento, percepción, etc.) son originalmente sustantivos usados en el lenguaje cotidiano que se han convertido, al pasar al vocabulario técnico de la psicología, en sustancias a investigar. Este trasvase conduce a que la referencia habitual a determinados sucesos se tome como la evidencia de la existencia "real" de éstos y, por tanto, como objetos de investigación en sí mismos.

Tomando como referencia los autores citados, creemos necesario reconceptualizar las situaciones que denominamos *juegos* desde una perspectiva exclusivamente psicológica, no impregnada de los usos que dicho término tiene en el lenguaje ordinario.

El concepto de Interacción y la estructura de las situaciones Interactivas

La clasificación de la conducta de un individuo como *juego* o *no juego*, así como otras muchas clasificaciones que manejamos en nuestra disciplina, se ha realizado tradicionalmente atendiendo a criterios de identificación basados en lo que el organismo hace o dice y en el tipo de situación concreta donde actúa. En el caso de los juegos, se encuentran en la literatura criterios identificativos basados en la forma que presenta la conducta (reiteración, exuberancia motora, representación de papeles,...) o el ambiente (objetos con los que se juega, presencia o ausencia de compañeros, espacio físico donde se desarrolla la conducta, existencia o no de reglas explícitas o implícitas,...). Sin olvidar la importancia de estos índices comportamentales y situacionales, es posible ir un paso más allá a partir del concepto de *interacción* como proceso psicológico, tal y como lo plantea la teoría interconductual (Kantor, 1924-26, 1959; Ribes y López, 1985). Desde este enfoque, el juego, como actividad, como práctica, no es un fenómeno distinto al de la interacción y, por tanto, ha de ser ésta el centro de nuestro interés. El concepto de interacción que manejamos hace referencia, fundamentalmente, a la forma en que se relacionan lo que un organismo hace (todo tipo de respuestas) y el contexto en que lo hace (cualquier tipo de estímulos). Estos elementos básicos entran a formar parte de un campo de relaciones más amplio donde están incluidos además otros factores, denominados *disposicionales*, como -por ejemplo- la historia de interacciones previas, las condiciones del organismo, o el contexto social en que tiene lugar la interacción. Al tomarse la interacción completa como objeto de estudio, lo que un organismo hace o los cambios estimuladores del ambiente por sí solos no pueden ser causa ni efecto de la interacción, sino que todos los componentes son igualmente necesarios para que ésta se dé.

Teniendo en cuenta todos estos factores, es posible caracterizar cualquier campo de interacción en función de la estructura que adopte el conjunto de relaciones de interdependencia entre ellos. Dicha estructura, puede fluctuar entre lo que se denomina una *situación contingencial abierta* y una *situación contingencial cerrada*,

dependiendo de la mayor o menor restricción que impongan los factores disposicionales sobre la relación del organismo con el medio (Ribes y Sánchez, 1990; Ribes, en prensa).

Las situaciones contingenciales abiertas se caracterizan, en primer lugar, por su neutralidad desde el punto de vista social; es decir, se trata de situaciones en que las consecuencias de la conducta no están socialmente valoradas, ya que el sujeto envuelto en tales situaciones no está obligado a actuar de acuerdo con una normativa determinada. Por otra parte, también son situaciones neutras desde el punto de vista biológico, en cuanto que las consecuencias de la conducta no tienen valor de cara a la supervivencia del individuo o de la especie. Tampoco intervienen estados de privación específicos respecto a determinados factores del ambiente, ya sea éste biológico (por ejemplo comida, agua,...) o convencional (por ejemplo, dinero, prestigio, etc.). Por el contrario, las situaciones contingenciales cerradas se caracterizan precisamente por la intervención de todos estos factores.

De acuerdo con esta clasificación, podríamos analizar la estructura del campo en que se da cualquier interacción, teniendo, además, la posibilidad de intervenir y de controlar, en cualquier contexto, la apertura o cierre de dicha estructura de contingencias. A efectos prácticos, el hecho de que una situación cualquiera pueda ser caracterizada como contingencialmente abierta o cerrada depende, en último término, del tipo de instrucciones que reciba un individuo de cara a la interacción en que se verá envuelto. Así, la forma más sencilla de *abrir* la estructura contingencial de una situación consiste en no definir previamente criterios de logro o ejecución, esto es, en decirle sencillamente al sujeto que haga lo que quiera con los objetos disponibles en el lugar donde se encuentre. Para *cerrar* una situación basta con fijarle al sujeto criterios de ejecución o logro. Al actuar de esta última forma, se le exige al sujeto que ponga en marcha determinadas habilidades para conseguir los resultados prefijados como correctos, así como también, y dependiendo de cada tarea, se le exige un nivel cognitivo mínimo para llevarla a buen término. Por lo tanto, podemos plantear una misma situación -en cuanto a los objetos estimuladores presentes en ella- como abierta o cerrada, modificando para ello las instrucciones en uno u otro sentido.

Un análisis tentativo de las interacciones de juego

La propuesta presentada para el estudio de las interacciones psicológicas como estructuras contingenciales es aplicable a las situaciones ordinariamente reconocidas como *juegos*, ya que éstas, desde nuestra postura conceptual, no son más que interacciones. Estas situaciones pueden ser clasificadas y analizadas como *juegos cerrados* y *juegos abiertos* en función de la mayor o menor restricción que impongan los factores disposicionales sobre la relación del individuo con los objetos físicos y sociales del ambiente.

A nuestro juicio, esta categorización supone algunas ventajas frente a otras propuestas. En primer lugar, nuestro objeto de análisis es la interacción, frente a la concepción del comportamiento centrada únicamente en índices puntuales de la conducta. En segundo lugar, el

hecho de que la categorización presentada sea lo suficientemente general y flexible como para poder ser aplicada a todo tipo de interacciones, hace posible romper distinciones que tienden a dividir el comportamiento humano y encasillarlo en áreas aparentemente diferentes. Por último, y como veremos después, permite identificar el tipo de evolución que se da en la estructura de las interacciones en las que se ve envuelto un sujeto, probablemente de acuerdo con un proceso que va desde el predominio de las situaciones abiertas hacia un cierre progresivo de las contingencias en muchos campos de comportamiento.

Denominaremos *juegos abiertos* a aquellos en los que las posibles instrucciones y el planteamiento general de la tarea no impongan restricciones que determinen el sentido de la interacción; se trata de aquellos juegos en los que no existen criterios de logro o de ejecución predeterminados. Estaríamos hablando de los juegos cuyo único objetivo es jugar; a este tipo corresponderían, por ejemplo, los juegos sensoriomotores, las carreras y saltos, el *juego libre* usado en la psicoterapia, etc.

Por el contrario, denominaremos *juegos cerrados* a aquellos en los que existen criterios de logro o ejecución, previamente fijados, en orden a la obtención de ciertas consecuencias valoradas motivacional y socialmente. Para cumplimentar dichos criterios es necesario, por tanto, jugar correctamente de acuerdo con las reglas que prescriben los diferentes juegos y, a veces, jugar mejor que el resto de los participantes; ello requiere a su vez poner en marcha unas habilidades y procesos cognitivos mínimos. A esta categoría corresponden los juegos reglados y de naturaleza más formal que los anteriores, como los juegos imitativos, los juegos de construcción, los juegos de mesa, etc.

Sin embargo, la categorización de un juego -como cualquier otro tipo de situación interactiva- como más o menos abierto o cerrado no es inmutable ni rígida. Siempre cabe la posibilidad de abrir o cerrar una situación contingencial y, por tanto, la estructura de una situación de juego. Por ello, categorizar un juego como abierto o cerrado en una situación controlada depende sobre todo, de la forma en que se le plantea al sujeto y, en definitiva, de la presencia o ausencia de posibles requerimientos más o menos específicos por parte del investigador. Esta condición permite presentar un mismo juego como abierto o cerrado independientemente de cómo se clasifique su estructura habitual. Por ejemplo, podemos darle a un niño un conjunto de bloques de madera característicos de un juego de construcción y decirle sencillamente que se divierta con ellos o, por el contrario, podemos pedirle explícitamente que construya un objeto concreto; en el primer caso estaríamos planteando una situación de contingencias abierta y en el segundo una situación cerrada.

Por otro lado, es posible observar un progresivo cierre de contingencias en relación con la edad y, por lo tanto, un predominio de unos juegos sobre otros -de acuerdo con su estructura más habitual- en función del periodo de desarrollo en que se encuentre el sujeto. Así, se da un predominio de las situaciones abiertas en la primera infancia, pasando por situaciones intermedias de la niñez, hasta llegar a las situaciones más cerradas que comien-

zan a observarse claramente hacia la adolescencia y etapas posteriores. Esta progresión puede ser fruto de las exigencias cada vez mayores que el contexto social y cultural impone sobre sus miembros (Aragó, 1985), pudiendo variar éstas en función de los distintos puntos geográficos y momentos históricos. No obstante, ambos tipos de situaciones parecen igualmente necesarias para el desarrollo de un sujeto; así, las situaciones de contingencias abiertas constituyen un marco excepcional para la generación de variabilidad conductual, al no existir restricciones sobre el tipo de actividad concreta que el sujeto debe de realizar; por su parte, las situaciones de contingencia cerradas se encargarían de eliminar las variantes menos adaptativas y, consecuentemente, seleccionarían las variantes más adaptativas desde un punto de vista psicológico. Ambos procesos, la generación de variantes y la selección de las más adaptativas, estarían actuando a lo largo del desarrollo: sin un proceso de generación de variabilidad sería imposible explicar la enorme plasticidad de la conducta del ser humano; sin un proceso de cierre de contingencias, sería igualmente difícil explicar cómo se establecen las correspondencias más adaptativas entre un medio cambiante y las características de la conducta adecuadas para interactuar con dicho medio. Por similitud con una tradición aparentemente lejana a la que comentamos (la psicología del aprendizaje animal), podríamos referirnos a que se da también aquí la actuación de los *principios de selección y variación* (Staddon y Simmelhag, 1971) para la aparición y sostenimiento del comportamiento o actividad adaptada.

En relación con todo lo anterior, creemos que algunos conceptos ya clásicos en la psicología del desarrollo hacen referencia a procesos relacionados con este cierre de contingencias. Así, el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1935), entendido en términos de lo que alguien puede hacer con ayuda de un adulto o un compañero más capaz, hace referencia a criterios de logro y capacidad. Por su parte, el proceso de *andamiaje* postulado por Bruner (1983), en estrecha relación con el concepto de zona de desarrollo próximo, daría cuenta de la necesidad de que este cierre progresivo se ajuste en cada momento a las capacidades del niño para interactuar ante cada tipo de situación. Por tanto, el paso de un tipo de estructuras de contingencia a otras no puede ser un paso abrupto, sino gradual y paralelo al desarrollo de las capacidades individuales.

Los juegos relativamente abiertos, aunque posean una estructura básica constante, (su *estructura profunda*, en términos de Bruner, 1983), permitirán ir introduciendo pequeñas variantes en cuanto a los objetos concretos con los que se interactúa y las conductas particulares que se emiten ante ellos. Así, por ejemplo, en los juegos que presentan una estructura semejante a la del "cu-cú", el objeto que se esconde puede ser el propio cuerpo u otros objetos; de igual forma, la conducta particular que hace aparecer al objeto escondido puede consistir en levantar una tapadera, mover la cabera o pasar de una habitación a otra. Cuando comienzan a cerrarse las contingencias situacionales se le exige al sujeto que controle de alguna manera esta variabilidad, de forma que ha de emitir las conductas de búsqueda apropiadas ante los objetos apropiados y en los contextos pertinentes. En este senti-

do, en el juego del "escondite" puede apreciarse la misma estructura básica del "cu-cú" -el aparecer y desaparecer pero se impone un criterio de logro en cuanto que es necesario encontrar a alguno de los jugadores que se han escondido para poder abandonar el papel de buscador. Se imponen, por tanto determinadas restricciones sobre las conductas de búsqueda efectivas y apropiadas en cada contexto; de esta manera, no resultarían nada eficaces conductas como, por ejemplo, buscar fuera de los límites del campo marcado por las reglas del juego o buscar en un escondite demasiado pequeño como para albergar a una persona.

A pesar de esta posibilidad de cierre progresivo de contingencias, atendiendo a la estructura más habitual en que se presenta cada juego, resulta generalmente cierto que juegos como el "cu-cú" suponen, de hecho, menos restricciones que los juegos imitativos y éstos, a su vez, menos que los juegos como el dominó o el ajedrez, ya que las reglas formales que estos últimos implican les confieren, de entrada, una estructura más cerrada. De esta forma, es posible observar un desplazamiento del predominio de los juegos que iría desde los más abiertos en la primera infancia, pasando por los imitativos de la niñez, hasta los juegos reglados que comienzan a imponerse en edades posteriores. Evidentemente, aunque muchos niños juegan con cartar, fichas, piezas de rompecabezas u otros elementos de cualquier juego reglado, sólo en determinado momento de su desarrollo estarán en condiciones de alcanzar consistentemente los criterios de logro que fijan estos juegos.

La perspectiva evolutiva apuntada, al mismo tiempo que no excluye la posibilidad de que se den juegos cerrados antes de la adolescencia, tampoco implica la total exclusión de los juegos abiertos en la vida adulta. El cierre de contingencias que observamos de manera más clara a partir de la adolescencia no se ha producido de manera súbita: a lo largo del desarrollo y paralelamente al curso de la maduración biológica, el ambiente social va exigiendo una progresiva adecuación de la conducta del sujeto a los valores normativos y convencionales. Ello se traduce además en un cambio respecto a los elementos con que se interactúa; así, si en la primera infancia predominan los elementos del mundo físico, en la vida adulta éstos son, principalmente, objetos lingüísticos y convencionales. Si asumimos lo anterior, no existe inconveniente en caracterizar como juegos abiertos adultos a las situaciones de divagación intelectual, ensoñaciones, recuerdos no buscados conscientemente, etc. De acuerdo con Ribes (1987), este tipo de interacciones -de un sujeto consigo mismo- no pueden ser caracterizadas como pensamiento en sentido estricto, puesto que no cumplen con los requisitos necesarios para ello: la consecución de criterios de logro prefijados -*efectividad*- y la dirección de la conducta del individuo hacia dicha consecución -*direccionalidad*-; por el contrario, deberían entenderse como interacciones complejas en las que las contingencias siguen tan abiertas como en muchos juegos infantiles.

Finalmente queremos apuntar algo sobre la utilidad metodológica de la aproximación conceptual expuesta. Ribes (1990b; Ribes, en prensa) ha plasmado la adecuación de cada tipo de estructura contingencial para el

estudio experimental de dos temas psicológicos tradicionales: las situaciones contingenciales abiertas para el campo de lo que conocemos como personalidad y las cerradas para el de la inteligencia. Al aplicar este análisis al tema particular del juego encontramos una ventaja procedimental adicional: la posibilidad de plantear situaciones abiertas y cerradas con unos mismos elementos. Como consecuencia, se hace posible pasar fácilmente de un campo de estudio a otro sin variaciones sustanciales en los elementos físicos de la tarea.

Referencias

- ARAGO, J. M. (1985): Aspectos psicosociales de la senectud. En A. Marchesi, J. Palacios y M. Carretero (eds.), *Psicología evolutiva*, vol. 3; *Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1983): *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.
- CLAPAREDE, E. (1932): *La educación funcional*. Madrid: Cátedra, 1975.
- ELKONIN, D. B. (1978): *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- KANTOR, J. R. (1924-26): *Principles of psychology* (Vol. I y II). Nueva York: Alfred Knopf.
- KANTOR, J. R. (1959): *Psicología Interconductual*. México: Trillas, 1978.
- KUHN, T. S. (1977): *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- RIBES, E. (1987): Some thoughts on thinking and its motivation. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13, monográfico.
- RIBES, E. (1990a): Acerca de la percepción, la imaginación, la memoria y los sueños: Algunos malentendidos psicológicos. En E. Ribes: *Psicología general*. México: Trillas.
- RIBES, E. (1990b): Aptitudes substitutivas y la planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes: *Psicología general*. México: Trillas.
- RIBES, E. (en prensa): La individualidad como problema psicológico: un estudio de la personalidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*.
- RIBES, E. y LOPEZ, F. (1985): *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- RIBES, E. y SANCHEZ, F. (1990): El problema de las diferencias individuales: Un análisis conceptual de la personalidad. En E. Ribes: *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- RUBIN, K. H., FEIN, G. G. y VANDERBERG, B. (1983): Play. En E. M. Hetherington (ed.): *Handbook of child development*, vol. 4: *Socialization, personality, and social development*. Nueva York: Wiley.
- RYLE, G. (1949): *The concept of mind*. Nueva York: Barnes and Noble.
- STADDON, J. E. R. y SIMMELHAG, V. L. (1971): The superstition experiment: A reexamination of its implications for the study of adaptive behavior. *Psychological Review*, 78, 3-43.
- VIGOTSKY, L. S. (1935): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988.