

# *El juego simbólico: algunos aspectos sobre su origen, naturaleza y función*

**Rosario ORTEGA RUIZ**  
*Escuela Universitaria de Magisterio.  
Sevilla.*

**En el artículo se hace una reflexión sobre la naturaleza, el origen, el contenido y la función del juego simbólico en la edad preescolar.**

**Se entiende el juego como la satisfacción de una necesidad afectiva, epistemológica y social del niño en esta edad.**

**Se define la acción lúdica como un área de desarrollo proximal que posibilita el ensayo de estructuras y contenidos de conocimiento sobre todo de carácter social.**

El tema del juego y su importancia en el desarrollo psicológico del individuo y sobre todo del niño, aún siendo un tema presente en la psicología evolutiva y en los ámbitos educativos, resulta ser no suficientemente conocido.

Son muchos los interrogantes que se nos abren en torno a esta cotidiana conducta del niño y muchas las investigaciones a que están dando lugar. Investigaciones que van desde nuevos planteamientos sobre factores psicológicos intrínsecos a la conducta lúdica, hasta estudios sobre la influencia de la estructura y diseño de los juguetes en el juego. (McLcy, 1983).

Aquí nos planteamos el papel del juego en la organización de las estructuras de conocimiento del niño en edad preescolar. Más concretamente, nos referimos al juego simbólico representativo.

Creemos que es importante investigar en profundidad qué tipos de mecanismos de carácter cognitivo, afectivo y social, se ponen en acción en estas complejas actividades lúdicas en las cuales, adquirido ya el dominio de la función simbólica (Piaget, 1959), el niño, en solitario o en pequeños grupos, realiza un montaje representativo de aspecto dramático en el transcurso del cual se suele representar episodios de la vida social o de relación del mundo adulto, en los que se desempeñan roles sociales, bien haciéndolos protagonizar a muñecos u otros juguetes, bien protagonizándolos directamente. Ejemplos de estos juegos son: «las casitas», «los médicos», «las tiendas», o «el cole». Y nos parece importante la investigación en este área, porque el análisis de la con-

ducta lúdica simbólica de carácter representativo nos puede aportar alguna luz sobre cómo se adquieren estos conocimientos sociales en el niño.

Por otro lado, y como afirma Delval (Delval, 1981), es cierto que la investigación sobre la adquisición de los conocimientos sociales de los niños es quizás una parte descuidada en los estudios de psicología evolutiva, frente a los estudios e investigaciones que sobre el conocimiento del mundo físico en el niño se han realizado en los últimos años.

En esta perspectiva, es decir, en la consideración del juego simbólico representativo como expresión del conocimiento social y como elemento organizador de las estructuras de este conocimiento, quisiéramos hacer algunos apuntes.

## **Juego y conocimiento**

La inclusión del juego en el área del desarrollo cognitivo que realiza Piaget (Piaget, 1959) marca un hito en la investigación sobre este tema. Pero con ser fundamental –la conceptualización de la acción lúdica como una parte más de la construcción personal de la inteligencia que de forma activa realiza el propio sujeto–, no es suficiente esta consideración estructural del juego como una asimilación deformante.

Ya sabemos que para Piaget el juego es sobre todo asimilación ausente de acomodación, una relajación placentera en el ajuste y equilibramiento de esquemas y estructuras cognitivas. Pero, sin embargo, asuntos co-

mo el origen de la conducta lúdica, la función del juego en el desarrollo psicológico general y el contenido mismo de los juegos, no pueden verse hoy simplemente como el resultado del placer de inhibirse, de actuar o de pensar en «serio». Trabajos actuales (Bretherton, 1984), demuestran la complejidad cognitiva de estos placenteros y deformantes equilibramientos mentales.

## Sobre el origen, función y contenido del juego

Si bien desde el punto de vista estructural el origen del juego simbólico está en la maduración de las estructuras sensoriomotoras y en la aparición de la función simbólica, no es exclusivamente ésta la línea de desarrollo implicada en su origen y en su función.

Consideramos que es erróneo plantearse el desarrollo psicológico del individuo con un paradigma cerrado. Vygotsky dice literalmente: *a menudo describimos el desarrollo del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales; todo niño se presenta ante nosotros como un teórico, que caracterizado por un nivel más alto o más bajo de desarrollo intelectual, pasa de un estadio a otro (...). Todo avance psicológico está relacionado con un profundo cambio respecto de los estímulos, las inclinaciones y los incentivos.* (Vygotski 1966, pág. 141).

Entendemos, por tanto, que sin la inclusión de la maduración de los procesos afectivo-emocionales, motivacionales y contextuales, no es posible la comprensión de la función y los contenidos de estos juegos simbólicos. Comprender el carácter de la confluencia de necesidades que están en el origen del juego simbólico en el niño es la clave para la comprensión de la funcionalidad y el contenido de esta conducta.

El juego simbólico comienza a emerger a partir de necesidades no satisfechas del niño. Es interesante observar que en esto están de acuerdo entre otros, todos los grandes teóricos del tema (Freud, 1920; Klein, 1945; Winnicott, 1971; Vygotski, 1966; Elkonin, 1978).

Pero, ¿cuál es el carácter de estas necesidades y cómo interactúan entre sí para producir este complejo e interesante comportamiento?

El psicoanálisis lo ha visto siempre como necesidades de origen afectivo: resolución de conflictos, expresión del inconsciente, objetos transicionales en la evolución afectiva, etc.

El mismo Piaget, iniciador de la investigación sobre juego y estructuras de inteligencia, tiende a conceptualizar —y en orden a estos criterios realiza una clasificación de los juegos (Piaget, 1959)— el origen y la función de los juegos simbólicos como expansiones y compensaciones del yo, alejándose de alguna manera de su propia línea de pensamiento que genéricamente relaciona, como sabemos, juego, imitación e inteligencia.

Textualmente Piaget afirma en relación al contenido del juego simbólico: *es el conjunto de seres o acontecimientos representados por el símbolo, o sea, que es el objeto de las actividades mismas del niño y, en particular, de su vida afectiva, que son evocados y pensados gracias al símbolo.* (Piaget, 1959, pág. 165). Más adelante añade: *vecino del anterior, es el juego que consiste en reaccionar por este medio contra el miedo o realizar en el juego lo que no osaría hacerse en la realidad. La compensación se convierte en catarsis.* (Piaget 1959, pág. 182).

Vemos, pues, que aunque Piaget presenta un modelo de investigación de la conducta lúdica íntimamente relacionado con el paradigma epistemológico de la evolución del niño que le caracteriza en todo su pensamiento psicológico, sin renunciar a definir el juego como asimilación deformante, llegado el momento de analizar el origen, el contenido y la funcionalidad de estos juegos, se inclina por demostrar el carácter de satisfacción de necesidades afectivas o de compensaciones yoicas.

Nosotros entendemos, coincidiendo con la escuela rusa de psicología evolutiva (Elkonin, 1978), que el origen y la función del contenido de esta compleja estructura de acciones, interacciones sociales, representaciones mentales, reglas de acción, etc., que es el juego simbólico, hay que buscarlo en una compleja red de necesidades de origen cognitivo, de orden afectivo, y de orden social. Es decir, no se trata sólo de satisfacer imaginariamente necesidades afectivas, de compensar al yo de frustraciones pasadas, sino también, y sobre todo, resolver problemas de orden cognitivo, relacionados íntimamente con el complejo entramado social en el que el niño se encuentra inmerso.

Hablaremos, por tanto, de una motivación mixta de orden epistemológico, efectivo y social como origen de estos tipos de juegos.

El conflicto cognitivo que da lugar al montaje de estos juegos viene derivado de la necesidad y de la motivación que el niño tiene para darse respuestas más precisas y satisfactorias respecto de hechos y fenómenos en los que en la vida real está implicado, y en los cuales sólo tiene un papel pasivo y unidireccional.

Por esto, cuando el niño jugando reproduce simbólicamente estos hechos y fenómenos, además de resolver conflictos y satisfacer una necesidad afectiva, satisface una necesidad de conocer otros roles y las reglas que rigen estos fenómenos. En definitiva, ejecuta un papel activo y multidireccional.

## El juego es un área de desarrollo proximal

La confluencia de elementos afectivos, cognitivos y sociales que se dan cita en el acto lúdico supone el establecimiento en torno a éste de una estructura especial en la cual el nivel de desarrollo parece colocarse unos grados por encima de su nivel en el resto de las conductas. Esto es, al margen del apremio que la conducta «seria» proporciona al niño, éste puede ensayar en el juego distintas formas de respuestas a los conflictos cognitivos que se le presentan. Cuando el niño tiene conciencia de que está jugando y por tanto todo es «de mentira», puede desarrollar conductas complicadas por encima de su nivel, que no se atrevería a realizar en la realidad quizás por inseguridad, quizás porque el contexto social de hecho no se lo permite.

Cuando el niño jugando hace de médico realiza un gran esfuerzo de imitación en aras a conseguir que aquello que dice o hace corresponda a la verdad de lo que es la situación real representada.

Así, encontramos que en el acto lúdico hay una subordinación de la acción al significado (Linaza y Maldonado, 1984), de la conducta al pensamiento. Hay una dirección coherente de la acción desde el interior. Nada es precisamente caprichoso y porque sí. Esto es, el análisis del contenido formal del juego nos permite observar qué características del desarrollo aún no implanta-

das en los niños de esta edad se encuentran ya en la situación lúdica.

Por ejemplo, la disminución del egocentrismo intelectual que supone desarrollar otro rol, colocarse en el lugar de otro simbólicamente y procurar que su comportamiento sea fiel reflejo de lo representado (del papel de maestra, o del rol del enfermo o de lo que es un policía o un ladrón), supone una cierta reversibilidad de pensamiento, además de la ordenación de una serie de atributos que constituyen una categoría conceptual o preconceptual.

Otro argumento a favor de que el juego funciona como una avanzadilla del desarrollo, un lugar de ensayo, exploración sobre el propio pensamiento, lo constituye la existencia de toda una red normativa en la organización de la acción, de un complejo sistema de reglas que rige la estructuración interna del juego y la interpretación de los papeles. Así, por ejemplo, hemos encontrado que los roles de profesor y alumno suponen una serie de acciones e interacciones totalmente diferenciadas y complementarias entre sí. Normalmente el niño que en el juego las trasgrede es reñido o expulsado del mismo.

Investigaciones recientes (Giffin, 1984) sobre la estructura de la comunicación en el juego, destacan el uso de lenguaje lúdico con distintos niveles de comunicación donde toda una función metacomunicativa permite mantener una determinada y rígida estructura de órdenes y contraórdenes destinadas a mantener la ficción en orden a la consecución de finalidades previstas que dirigen la acción en determinado sentido.

Todo esto nos hace concebir el contenido y la función de estos juegos como lo que Vygotsky define como un área de desarrollo proximal, esto es, como una plataforma de crecimiento psicológico general que permite al niño el entrenamiento y afianzamiento de sus conoci-

mientos sociales de una forma relajada y positiva.

Ningún niño se deja tan fácilmente poner una inyección en la vida real como en un juego de médico. Se dirá que es porque sabe que es de mentira, pero no se podrá negar que, al mismo tiempo, éste está expresando de forma simbólica el conocimiento que tiene de que la relación con el médico supone, a la vez, el establecimiento de determinados hechos, que aunque sean dolorosos hay que realizar si se quiere conseguir la finalidad curativa que el proceso social de la relación médico-enfermo contiene.

## Referencias

- BRETHERTON, I. *Symbolic play. The development of social understanding*. Colorado: Academic Press, Inc., 1984.
- DELVAL J. La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 1981, 13, 35-67.
- ELKONIN, D.B. (1978). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- FREUD, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1974.
- GIFFIN, H. The Coordination of meaning in the Creation of a Shared Make-Believe Reality. En I. Bretherton (Ed.). *Symbolic Play. The development of social understanding*. Colorado: Academic Press, Inc. 1984.
- KLEIN, M. (1945). *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1947.
- LINAZA, J. y MALDONADO, A. Crecer jugando. *El País Educación* 1984, 79, 1-2.
- McLOYD, V.C. The effects of the structure of play objects on the pretend play of Low-income preschool children. *Child Development*, 1983, 54, 626-635.
- PIAGET, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E., 1961.
- VYGOTSKI, L.S. (1966). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- WINNICOTT, D.B. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1979.