

LAS CONCEPCIONES INFANTILES ACERCA DEL JUEGO

Ana Malajovich

Resumen

Este texto aborda una indagación de las ideas infantiles acerca del juego. La misma se realizó siguiendo el método clínico-crítico utilizado por Piaget y colaboradores. Este estudio de carácter exploratorio se propone establecer relaciones entre las concepciones de los niños de educación infantil y lo que plantean los diferentes autores que han escrito sobre el tema. Pero además interesa en especial recabar información acerca de las percepciones que tienen los niños sobre lo que se denomina juego didáctico o juego como estrategia de enseñanza de los contenidos en el jardín de infantes.

Palabras clave: Juego- Educación Infantil- Concepciones de los niños sobre el juego-

CHILDREN CONCEPTION ABOUT THE GAME

Abstract

This text approaches an inquiry regarding the children ideas about the games. The study was realized according the clinic-critic method used by Piaget and coworkers. This exploratory study aim to establish the relationships between the pre school concepts and surfaced by different authors which writing about this issue. But also particularly interested in collect information concerning the children perception about that it is called game learning or the game as a strategy of teaching of those in kindergarten.

Key words: Game, Child Education, Children conception about the game

Son numerosas las investigaciones que intentan explicar la actividad lúdica de la niñez tanto desde el campo de la psicología, de la antropología, la pedagogía, la didáctica. Pero se desconocen indagaciones acerca de lo que piensan los mismos niños acerca del juego.

Por esta razón propusimos a los alumnos avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación un trabajo de campo subordinado a la cátedra de Didáctica del Nivel Inicial, que se realizó durante los años 2007 y 2008. El mismo consistió en indagar las concepciones infantiles acerca del juego, realizando entrevistas a niños de 5 años² que concurrían a la educación infantil.

El marco teórico que guió esta indagación se apoyó en las aportaciones de variados autores tales como Brougere, Huizinga, Aizencag, Sheines, Sarle, etc.

Consideramos con estos autores que el juego puede definirse como una forma de actividad, caracterizada por una determinada estructura, que posee reglas intrínsecas o extrínsecas.

El juego no es innato ni natural, sino que es el resultado de un aprendizaje social realizado en el seno de relaciones interindividuales y por lo tanto es el producto de una cultura.

Asumimos con Brougere (1998) que no se puede denominar juego a toda la actividad que realizan los niños ya que “al querer llamar juego al conjunto de la actividad juvenil, perdemos la propia especificidad de este comportamiento” (p.31)

El juego no es un comportamiento específico sino una situación en la cual ese comportamiento adquiere una significación específica. Para ello es preciso que exista la decisión libre de los jugadores de entrar en la situación lúdica y de determinar de manera autónoma sus decisiones y por lo tanto las acciones que va a desarrollar. El juego por otra parte siempre posee reglas implícitas o explícitas, preexistentes a los jugadores o creadas por ellos. La actividad lúdica se caracteriza por una comunicación específica entre los compañeros de juego, comunicación implícita o explícita, verbal o no verbal. Por otro lado es un espacio de incertidumbre, de innovación por lo tanto de creación sin consecuencias, es un mundo abierto, incierto, ya que no se sabe de antemano lo que habrá de suceder, por consiguiente es un espacio poco controlable desde el exterior, ya que cualquier restricción externa corre el riesgo de

¹ La carrera de Ciencias de la Educación se cursa en la Facultad de Filosofía y Letras dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

² En la Argentina la educación infantil, denominada educación inicial, abarca desde los 45 días a 5 años inclusive. Este último año es obligatorio para todos los niños.

destruirlo. En el juego no se le da importancia excesiva a los resultados, es decir que posee una articulación muy débil entre medios y fines lo que no significa que los niños cuando juegan no tengan un objetivo y que no realicen ciertas acciones para alcanzarlos.

La paradoja del juego es que es un espacio de aprendizaje cultural fabuloso e incierto a veces abierto y en otras situaciones, lejano: su indeterminación es a la vez su interés y su límite. Es el lugar del azar y de la incertidumbre lo que parece ser la antinomia de una estrategia educativa que se ajuste al logro de los objetivos. (BROUGERÈ, 1998, p.208)

Johan HUIZINGA (1968) realiza un aporte importante y sistemático relacionado con el juego y la cultura. “El juego es más viejo que la cultura” (p.11) asegura este autor e intenta dilucidar esencia, caracteres, manifestaciones, sentido último y trascendencia del juego.

El juego auténtico, puro, constituye pues, un fundamento y un factor de cultura. Dicho más rotundamente: el juego existe previamente a la cultura. “La cultura humana brota del juego-como juego- y en él se desarrolla”. (HUIZINGA, 1968, pag.7).

A partir de estas definiciones preliminares y con el objetivo de analizar las representaciones que tienen los niños de la educación infantil en relación con el juego formulamos una serie de preguntas que guiaron esta investigación exploratoria. Las mismas fueron:

¿Cómo definen los niños qué es el juego?

¿Es diferente a la caracterización que del juego hacen los autores que se han ocupado del tema?

¿Para los chicos el juego didáctico es realmente juego?

¿Incide en estas concepciones de los niños el sector social al que pertenecen?

Para realizar la indagación se realizaron entrevistas individuales a los niños siguiendo la metodología instrumentada por Piaget y sus colaboradores: el procedimiento clínico crítico. El mismo “permite al investigador capturar los modos particulares de interpretación infantil del objeto de conocimiento” (CASTORINA- LENZI, 2000, p. 260)

Las entrevistas se realizaron utilizando seis imágenes que representaban:

- 1.- niños quietos sin objetos
- 2.- niños quietos con objetos
- 3.- niños en movimiento sin objetos
- 4.- niños en movimiento con objetos
- 5.- Adultos en movimiento con objetos
- 6.- Adultos y niños con objetos sin movimiento

La entrevista era individual. Comenzaba mostrando todas las imágenes y pidiendo al niño que separara aquellas que para él representaban situaciones de juego, seguidamente se les solicitaba que justificara su elección.

La entrevista se guiaba siguiendo algunas preguntas previamente consensuadas pero teniendo en cuenta que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas que obtiene del entrevistado, al tiempo que formula sus hipótesis respecto de las ideas infantiles y las va poniendo a prueba a través del diálogo entablado con el entrevistado.

Las preguntas formuladas fueron de tres tipos: las exploratorias es decir aquellas que tienden a centrar al niño sobre lo que se quiere preguntar, las de justificación en las que el entrevistado debe legitimar su punto de vista y las de control que buscan establecer la coherencia o contradicción entre las respuestas dadas.

Preguntas exploratorias

Traje una serie de figuras. Miralas y decime en cuál de ellas te parece que hay gente jugando

Preguntas de justificación

¿Cómo te diste cuenta?

¿Por qué te parece que en éstas no están jugando?

Preguntas de control

Un chico me dijo que en esta foto los nenes estaban jugando...
¿Te parece que es cierto o que se equivocaron? ¿Por qué?

¿Qué es jugar?

Preguntas exploratorias

¿Los grandes también juegan?

¿Dónde jugas más en la escuela o en tu casa?

Preguntas de justificación

¿Donde te gusta jugar más? ¿Por qué?

Preguntas de control

¿Jugaste hoy?. ¿A qué jugaste?

¿Qué se necesita para jugar?

¿Se puede jugar solo?

El procedimiento seleccionado nos permitió obtener datos pertinentes de las argumentaciones infantiles a fin de reconstruir sus ideas acerca del juego.

Se realizaron entrevistas a treinta y ocho niños de 5 años que concurrían al jardín de infantes. Espacio en el cual se desarrollaron las mismas.

Los niños entrevistados pertenecían dieciséis al sector socioeconómico bajo, diecisiete al sector medio y cinco al alto.

Análisis de las respuestas:

Ante el pedido de seleccionar las figuras que representaban situaciones de juego todos los niños seleccionaron la imagen que mostraba a niños con juguetes y realizando alguna acción. Por el

contrario las imágenes que representaban a niños sin juguetes y sin movimiento eran consideradas como situaciones no lúdicas.

También se rechazaron las imágenes en la que no había objetos y la acción representada implicaba movimientos calmos (por ejemplo soplar o caminar). Los niños decían “*caminar no es jugar... correr es jugar*”. “*Caminando es mucho y jugando es corriendo*” Muchos de ellos también rechazaban la imagen en la que se veía una sola figura “*Porque esta nena está soplando y no está jugando.... Y no tiene compañero*”.

Parecería claro por las respuestas obtenidas que para los niños una situación de juego requiere de juguetes, compañeros y acciones que impliquen mucho movimiento, es decir que para ellos jugar supone una actividad diferente a la vida cotidiana -tal como lo sostienen diversos autores-. Así por ejemplo para Huizinga (1968), el juego es una situación ficticia, que supone un tiempo y un espacio, con una cierta diferenciación de la vida corriente, y a sabiendas de que se trata de un “como si” que define su curso y sentido. De este modo, para jugar hay que romper con el orden de la vida cotidiana e ingresar en uno nuevo: el orden lúdico. Podemos pensar, siguiendo las conceptualizaciones de los niños, que caminar es parte de la vida cotidiana y no sería por lo tanto juego, mientras que correr, rompiendo con el orden de la vida ordinaria, estaría más vinculado a las acciones lúdicas.

Como explica SHEINES (1985)

(...) el juego es pura apariencia, es lo que aparece y no es más allá del tiempo-espacio consagrado para jugar. Y también en esta actividad apariencial, gratuita, desligada de las ocupaciones y preocupaciones que constituyen lo que se llama la manera “realista” de encarar la vida, es donde lo más real se manifiesta (p. 15).

Acerca de la pregunta sobre qué es jugar, todos los niños coinciden en afirmar que jugar es divertirse “*Lo que significa jugar es divertirse*”. “*Es divertirse, agarrar y jugar a la mamá y a la hija (...)*”. Esto se observa no sólo en estas respuestas, sino también en la justificación que realizaron frente a la elección de aquellas imágenes en las que creían que había gente jugando. “*Para divertirse*”. “*Porque estaba aburrido y quiso jugar*”.

Resulta muy interesante observar que piensan los niños acerca de si los adultos juegan. La mayoría afirma que no juegan “*porque los grandes hacen otras cosas, charlan, hacen comida*”. Un niño afirma

“Porque son muy grandes. Aparte los chiquitos juegan. Los que tienen 6, los que tienen 5 y los que tienen 4”.

Los chicos que pertenecen al grupo socioeconómico bajo justifica su aseveración en la obligación de trabajar o en la enfermedad:

“Mi mamá no puede porque siempre está mal de la cintura. Y mi papá no puede porque tiene que trabajar, tiene que pintar la pared para que mi cumpleaños sea más lindo, por eso no puede”. “Las nenas juegan y los chicos, no los mayores porque siempre hacen un trabajo súper difícil”.

Un alumno hace una distinción entre las maestras y sus padres. Así señala *“Sí (juegan) en el jardín (...) las maestras con juguetes. Mamá y papá no. Porque no quieren. Tienen trabajo”.*

Pareciera, por tanto, que para la mayoría de los niños, los adultos no pueden jugar. Aquellos que lo aceptan, suelen poner alguna condición: los adultos juegan con los niños, o a juegos difíciles que ellos aún no dominan. (Juegan) *“... a la pelota, al tenis, al fútbol”.* *“No, porque sino (sin niños) se aburren”.* Estas aseveraciones dan cuenta del tipo de relación que entablan las diferentes familias con sus hijos, en las cuales se observa que mayoritariamente no existen tiempos de juego compartido, y por otro lado reafirma la pérdida de espacios lúdicos de los adultos en esta sociedad.

Acerca de dónde juegan más si en la casa o en el jardín, los niños en general afirman que es en el jardín donde juegan más y lo justifican diciendo *“En el jardín, porque tengo más juguetes en el jardín”.* *“En el jardín, con los dakis”³.* *“En el jardín... a la casita, juego con la muñeca. Me disfrazo, hay ropa allí”.*

Los niños, en su mayoría, reconocieron como situaciones de juego en el jardín los que realizan en los sectores de juego dramático y de construcciones y el juego en el patio. Esto daría cuenta que los niños no consideran al juego didáctico como juego propiamente dicho, lo que lleva a reflexionar acerca de las características que deben reunir las propuestas verdaderamente lúdicas que se organizan, así como sobre el

³ Juego de construcción con piezas pequeñas que se encastran entre sí.

tiempo y el espacio que se le otorga al juego, propiamente dicho, en el jardín de infantes.

Frente a la pregunta sobre qué se necesita para jugar encontramos diferencias significativas entre los niños de los diferentes sectores sociales. Mientras que los que pertenecen al sector socio-económico bajo sostienen, en su mayoría, que es posible jugar sin nada, los de sector medio- alto descartan esta posibilidad. En cuanto al sector medio, encontramos que son algunos los que mencionan los juguetes como necesarios para jugar y otros que no.

“... se puede jugar sin juguetes, a las escondidas” (J, clase baja)

“Se puede jugar algunas veces con juguetes y algunas veces no” (R, clase media)

“Juguetes... Bicicletas por ahí si quieres andar y muñecas” (S, clase media-alta)

SHEINES (1985) sostiene al respecto que

el juguete abre el juego, y no es una herramienta que el niño maneja a su antojo sino que, al contrario, es aquello que ejerce sobre quien lo porta una especie de fascinación, de encantamiento que determina la conducta del jugador. Los movimientos y las actitudes lúdicas no parten del jugador hacia el juguete sino que corren en sentido inverso: es el juguete lo que define la conducta del que juega. El jugador se une a su juguete, se convierte en su apéndice, en una prolongación de la cosa que manipula jugando”. (p.20)

Algunos niños plantean que para jugar se precisa a otro “*un amigo, además se necesita para pintar un amigo que te ayude a pintar*”. “*Compartir y ayudar a los compañeros*”. “*Un amigo*”. Estas respuestas podrían ser consecuencia de lo que los propios docentes les enseñan a sus alumnos en el transcurso de su escolaridad, es decir la necesidad de compartir los juegos y juguetes como un valor que debe estar presente en las actitudes de los niños.

Sin embargo entre las respuestas obtenidas encontramos, también, dos tipos de argumentación muy interesantes. Así una nena respondió: “*¡Ganas!...*” lo que representa un acercamiento a la definición que dan los autores cuando plantean que para que haya juego es central la intencionalidad del jugador. Pero algunos niños además,

sostienen la necesidad de imaginar algo diferente para poder jugar incluyendo lo ficcional en lo lúdico, quizá siendo concientes de la posibilidad de apertura del universo de juego que se genera a partir de sus propias ideas “... *que es que se divierten y tuvieron una gran idea y tienen que jugar a lo que dice el amigo*” . “*Con su pensamiento. Todo lo que se dice.*”. “...*que pueden jugar a algunas cosas que ellos piensan.*”

A la pregunta sobre si se puede jugar solo algunos niños afirman que si, mientras que la mayoría lo niegan rotundamente diciendo que no es divertido o que se aburren. Las respuestas varían según el sector social que se trate. Así los niños de sector socioeconómico bajo y medio consideran que es necesaria la compañía de otros para jugar; en cambio en el sector medio- alto, los niños aceptan con más frecuencia la posibilidad de juego solitario.

“*Sí... con un juguete o la computadora, sí*” (A, sector medio- alto)

“...*si jugas solito no tenés nadie para jugar*” (B, sector medio)

“*No, porque sino te vas a aburrir*” (D, sector medio)

“*No, no es muy divertido, te aburrís*” (A, sector bajo)

“*Solo no, porque te aburrís*” (P, sector medio)

“*Siempre tiene que jugar con otro*” (N, sector bajo)

Estas afirmaciones -además de corroborar lo dicho anteriormente en referencia a los valores transmitidos por las instituciones educativas-, se relacionan con la pertenencia social de los niños, ya que la posibilidad de jugar solo a la que refieren los niños de sector medio- alto se vincula, por un lado, con el acceso a una mayor cantidad de juguetes, y por otro, a las condiciones en las que viven, a diferencia de los niños de sector social bajo: mientras que los primeros suelen disponer de un cuarto para ellos y viven con su familia nuclear, los segundos suelen compartir la habitación y la vivienda con un núcleo más amplio de familiares.

Conclusiones

Del análisis realizado de las respuestas que nos han ofrecido los niños podemos observar que las concepciones de ellos van avanzando

acercándose a las definiciones que los propios autores, que han estudiado el tema, han elaborado. La idea del juego como espacio ficcional, establecido a partir de la libre elección del jugador se va perfilando en los niños como concepciones más avanzadas frente a las primeras afirmaciones acerca de la necesidad de juguetes y actitudes que reflejen movimiento para establecer en qué escenas se representan situaciones lúdicas. Esto mismo es sostenido por G. Brougère (2004), cuando considera que el juguete es un sostén privilegiado del juego, cumpliendo el papel de guiar la acción, tornarla posible. Desde su función lúdica, jugar con un juguete implica introducirlo en un universo específico, distinto de las actividades comunes de la vida corriente, a partir de una decisión tomada libremente por quien juega. De este modo, entendemos la relevancia asignada por los niños al juguete como referencia específica al referirse al juego.

Por otro lado la unanimidad en la afirmación acerca de que jugar es divertido, como nota sobresaliente acerca de su definición, podríamos relacionarla con la idea de placer o como diría Piaget (1966) con una búsqueda del placer, ya que permite la exteriorización de deseos, afectos y pensamientos.

Merece especial consideración las expresiones de los niños acerca del jardín de infantes como espacio dónde juegan más. Esta respuesta reafirmada al explicar que lo hacían durante el período de juego en los sectores: de juego dramático y de construcciones, y en el espacio exterior debilita la idea de que los niños consideren como juego propuestas de enseñanza que el docente presenta como situaciones lúdicas. Como señaláramos en otra oportunidad las mismas son presentadas

(...) con el objetivo de que los niños construyan determinado conocimiento. Generalmente se establecen ciertas reglas de antemano, pero esto no obsta para que el desarrollo y resultado del juego sea incierto, con amplia participación de los jugadores, quienes tienen bajo su responsabilidad establecer el cómo van a resolver la situación. Aquí el juego es una estrategia que utiliza el maestro para posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo no basta que los chicos jueguen, además tienen que comprender (y sin que el docente les explicite *su juego*) que a través de esa situación lúdica tienen que aprender algo. (MALAJOVICH, 2000, p.293)

Aunque la historia de las propuestas didácticas del jardín de infantes se organizaron a partir de situaciones que eran presentadas como lúdicas por los docentes, es claro que los niños no las perciben como tales, ya que faltan en ellas la libertad del jugador para poder decidir entrar o no en el juego, el carácter ficcional y la posibilidad de establecer nuevas reglas. Pero, además la existencia de un contrato didáctico implícito que establece los derechos y obligaciones del docente y los alumnos en relación al contenido a enseñar (CHEVALLARD,1988) condiciona el modo en el que los niños las enfrentan. Es decir que para ellos es evidente que esas situaciones que se les presentan son propias de una enseñanza intencional por parte del maestro y no de verdaderas actividades lúdicas.

Estas ideas de los niños son una clara advertencia para los educadores en relación con la necesidad de preservar y enriquecer las oportunidades de verdadero juego, que la institución escolar debe considerar en su planificación de tiempos, espacios y materiales a disposición de los alumnos a fin de satisfacer uno de los derechos inalienables de todos los niños: el derecho a jugar.

REFERENCIAS

- AIZENCANG, Noemí. Jugar, aprender y enseñar. Buenos Aires Ed. Manantial. 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo. Cortez Editora 2004
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. São Paulo. Artes Médicas.1998
- CASTORINA, José- LENZI, Alicia. La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona España. Ed. Gedisa. 2000
- CHEVALLARD, Yves. Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situación. IREM d' Aix- Marseille. 1988
- HUIZINGA Johan. Homo ludens. Buenos Aires. Emecé Editores. 1968
- MALAJOVICH, Ana. El juego en el nivel inicial en Malajovich Ana (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires Ed. Paidós. 2000
- PIAGET, Jean La formación del símbolo en el niño. 2º ed. México. Fondo de Cultura Económica. 1966
- SARLÉ, Patricia (coord). Enseñar en clave de juego. Buenos Aires. ED. Noveduc. 2008

SARLÉ, Patricia. Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Ed. Paidós. 2006

SHEINES, Graciela. Los juegos de la vida cotidiana. Buenos Aires Ed. EUDEBA.1985

VALIÑO, Gabriela. El juego en la infancia y en el nivel inicial. Buenos Aires. Ministerio Nacional de Educación. 2006

Ana Malajovich - Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en educación infantil. Profesora Titular de la Cátedra de Didáctica del Nivel Inicial. Facultad Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de especialización en educación infantil en la citada facultad.

E-mail: anavich@arnet.com.ar

Submetido em: fevereiro de 2008 | Aceito em: julho de 2009