

El Juego en la Educación Social y Emocional

Petra M^a. Pérez Alonso-Geta

Universitat de València

Introducción

En todas las culturas, en todos los tiempos, en todos los lugares, los niños juegan y utilizan juguetes, y es que el juego es una necesidad antropológica, porque a través del juego el individuo se construye, desde el punto de vista antropológico, psicológico y social. En la vida del niño, la principal función es el juego: a través de él aprende a vivir y ensaya la forma de actuar en el mundo.

Mediante el juego desarrolla el equilibrio, controla y coordina sentidos y miembros; explora el mundo material, resuelve sus problemas emocionales y empieza a controlar sus incipientes sentimientos. A través del juego se convierte en un ser *social* y *adaptado*: aprende a ocupar un lugar en su familia y la comunidad a la que pertenece. **El juego es un instrumento de endoculturación y adaptación social. La necesidad de crecer y dominar su entorno es tan fuerte para él que pone en ello todo su empeño, energía y vitalidad. Por eso se aprende más, y a mayor velocidad, en la infancia que en ningún otro periodo de la vida. El *Juguete* es el recurso que, aún inconsciente, emplea en este proceso.**

El niño necesita incentivos y aprobación. Le gusta que el adulto intervenga en su vida y en su adaptación al mundo: le gusta que juegue con él. **La utilización por el adulto del juego y el juguete como instrumento de adaptación social del niño es práctica habitual, en todas las culturas, en los contextos donde el niño desarrolla su vida, la familia, el grupo social, la escuela, etc.**

Actitudes y acciones fundamentales en la adaptación al medio, como la curiosidad y experimentación, la posesión y utilización del objeto e incluso la superación de la agresividad y la frustración, (competencia emocional) encuentran en el juego y el

juguete un campo privilegiado para su desarrollo y educación. Las relaciones sociales que en torno al juego y al juguete se establecen no sólo con otros niños, sino también con el adulto (intercambios, compras, premios, etc.) les ayudan a establecer límites, canalizar sentimientos y hacer palpables los estímulos y apoyos recibidos.

El desarrollo del juego en los niños depende de su madurez y los adultos que se ocupan de los niños, deben saber lo suficiente de juegos y niños para poder proporcionarles el material de juego necesario en cada etapa. Si no les damos suficiente material de juego, se verán limitados y restringidos en su experiencia de aprensión del mundo. Si se les proporciona un material inapropiado para su edad y habilidades, se sentirán aburridos y frustrados. Si no les damos el suficiente tiempo, para jugar a su ritmo, o estamos siempre interrumpiendo con otras demandas, impediremos que aprendan a concluir experiencias y solucionar problemas.

Las condiciones socioeconómicas actuales (descenso de natalidad, insularidad de la vida, participación laboral de la mujer, competitividad, medios de comunicación, riesgos en las calles de las ciudades, etc.) marcan, desde el comienzo, la vida de nuestra infancia, impidiendo muchas veces que el juego se desarrolle libremente (Pérez Alonso-Geta, P. M^a., 1996, pp. 19-28). Como consecuencia, en mayor o menor grado, muchos niños presentan carencias sociales y emocionales.

Durante la infancia se producen cambios importantes en el desarrollo social y afectivo. Estos cambios deben resolverse a través de la construcción de espacios positivos de relación social (habilidades sociales) y competencia emocional, con los adultos, con el *grupo* de iguales y con ellos mismos. El juego tiene aquí una importancia capital.

1. El juego en el proceso de socialización

En las culturas primitivas, donde no existe un sistema educativo organizado, el juego junto al relato de cuentos, el "instrumento educativo" con que se lleva a cabo la transmisión cultural. Los niños aprenden jugando de forma natural, los valores, normas y formas de vida de los adultos (Propp, 1992).

La endoculturación es la inclusión del individuo dentro del mundo objetivo de un grupo cultural y el elemento clave es la interiorización. Se suelen distinguir dos etapas. La primera tiene lugar en la infancia y se identifica con la inmersión cultural, abarca el ámbito del conocimiento y las emociones y la interiorización se produce por medio de la identificación con lo que representan los "otros significativos" (padres, iguales, etc.). La *socialización primaria* termina cuando el individuo se ha convertido en un miembro social. La *socialización secundaria* supone la adquisición del conocimiento específico de los roles sociales (género, división de trabajo, etc.). En ambas formas de socialización el juego tiene un papel fundamental, porque en el juego los niños se sitúan por encima de la edad promedio y ensayan, sin riesgo, roles y formas de conductas propias de edades avanzadas.

En Gopalgur, aldea situada al sur de la India, culturalmente se subrayan las destrezas sociales, más que el dominio de lo físico. Antes que a caminar empiezan a desarrollar la preocupación por las relaciones con los otros. El periodo de dependencia es largo. El aprendizaje se realiza sobre todo en el grupo de juego. El juego ha de ser social y en el grupo de juego el niño crea una familia y esa familia se involucra en la producción de comida imaginaria o en el intercambio de comida real que los niños llevan en sus camisas. En Gopalgur los niños imitan a los adultos tanto en sus juegos como en el intento de controlarse unos a otros. Los niños acaban aprendiendo que dependen de los demás y que quien cuenta con amigos y partidarios está seguro y que el modo de ganarlos y conservarlos es por medio de la comida, el llanto, la súplica y el trabajo (Velasco Maillo, 1993).

Pero el juego no sirve sólo para una adquisición mimética de la cultura, sino que también les sirve para reconstruir la realidad, negociar los significados, innovar y crear. A través del juego, se introduce al individuo en las normas, valores y significaciones de la cultura. A través del juego, los niños se socializan en la cultura del grupo, aprenden los valores estéticos, éticos y morales de la cultura que les toca vivir, se introducen en el mundo social.

1. 1. El juego en la adaptación social

Como es lógico, no es posible para los niños/as disponer, de entrada, ni en mucho tiempo, del repertorio de habilidades sociales y emociones adecuadas, pero se pueden ir sentando, mediante el juego, las bases para su adquisición; toda vez que es un aprendizaje que debe llevarse a cabo desde los primeros años. El recién nacido no tiene todavía verdaderos sentimientos, ni es capaz de construir un espacio de relación personal, está en un período

instintivo, succiona y llora. Busca alimentos y alivio a su incomodidad y sus reflejos determinan su conducta. Todo el afecto está relacionado con los reflejos (Wadsworth, 1989, p. 31). Los primeros movimientos reflejos, como la succión o la presión, dan lugar a las primeras sensaciones. Estas sensaciones de contacto, unidas a las primeras percepciones (frío, hambre, etc.) están en el origen de las propias vivencias. La adquisición de la conciencia de "sí-mismo" se desarrolla continuamente a lo largo de la infancia en relación a otros procesos cognitivos y de socialización, los cuales van a permitir, finalmente, la representación e identificación del "yo", de los propios sentimientos y emociones y finalmente a la construcción del espacio social de sí mismo.

En referencia a la construcción del espacio social es fundamental que los niños cuenten con los adecuados *apoyos sociales* que, a través de la actividad lúdica, pueden ponerse en marcha de forma natural. Podemos definir el *apoyo social* como información que lleva al niño a creer que es querido y cuidado, que se le valora y estima y que pertenece a una red y entramado social de comunicación e interacciones mutuas. A través del apoyo social, el niño percibe que tiene "un sitio" en su entorno y adquiere seguridad.

En este sentido, los niños tienen necesidades muy básicas y específicas que encuentran su satisfacción a través de las relaciones interpersonales duraderas con padres, compañeros y amigos, desarrollando así los sentimientos de identidad, bienestar, seguridad y relación social que necesitan para un desarrollo armónico integral. El acceso del niño a la realidad social del mundo exterior no es automático ni está exenta de riesgos. No hay que olvidar que el niño se ve a sí mismo como percibe que le ven los demás. Consecuentemente, la aceptación o rechazo social tiene una enorme influencia en su autoimagen.

El niño obtiene de estos apoyos grandes beneficios que le compensan de las deficiencias de un contexto comunitario más amplio. Lo específico de estos contactos es la delicadeza de los participantes, el cuidado personalizado y la disposición a interaccionar continuamente, animar y recompensar periódicamente y reprender cuando sea necesario. Así, el niño percibe que se cuenta con él.

La calidad del apoyo social ofrecido por los padres, profesores e iguales afecta fuertemente al desarrollo integral del niño. De esta forma, se confirma que los niños que tienen fuertes apoyos sociales presentan una mayor capacidad de adaptación, de solución de problemas y de aprendizaje, una mejor y más calidad de juego, así como una mejor competencia social en las

relaciones entre iguales. Esta influencia exige no sólo hallarse físicamente presente, sino establecer un intercambio activo. En este contexto, el juego resulta fundamental, porque ofrece a padres, hijos e iguales una forma de estar juntos que implica a todos y que, además, pone en marcha un mayor compromiso afectivo, físico e intelectual con el mundo personal y social. Mención especial cabe hacer del *Apoyo emocional* y de *estima*. Este es un apoyo afectivo, expresivo, de reconocimiento y de valoración, que nos introduce como ningún otro en el desarrollo del *espacio* emocionalmente competente, como veremos más adelante.

La adaptación social, la aceptación o el rechazo, que los niños desde muy pequeños perciben, tienen una enorme influencia en su comportamiento y su imagen, influencia que les lleva a comportarse con seguridad y autonomía o a ser retraídos, inseguros e incluso violentos. Los sentimientos de rechazo, de inseguridad, que de hecho pueden aparecer al sentirse rechazados en su mundo social, escuela por ejemplo, deben hallar al menos en la familia, un refugio seguro, donde los niños regresen siempre para encontrar calor y apoyo. El juego ofrece grandes posibilidades en este sentido.

Los niños necesitan compañeros de juegos en todas las fases de su desarrollo social, desde su madre en la cuna, al amigo íntimo en la preadolescencia. Sus compañeros de juegos, ya sean los padres, abuelos, hermanos o amigos, amplían la comprensión de sí mismos de los demás y del mundo. Tales experiencias sientan los cimientos para relaciones sociales significativas a lo largo de toda la vida: se establecen en ellas las bases de la adaptación social. Los adultos, una vez más, han de facilitar al niño que a través del juego estas relaciones sean posibles.

El juego infantil se estimula y profundiza con la intervención del adulto, en la medida en que el adulto valora el juego de los niños en sí mismo, y no como algo superfluo que los niños suelen hacer cuando no hay trabajo de clase o quieren que les dejen tranquilos. El desarrollo social de los niños se favorece claramente por las experiencias emocionales en su relación cordial, paciente e invariable, no sólo con los otros niños, sino también con los adultos. Los modos de pensar se elaboran socialmente, de ahí la importancia del juego socializado en la infancia y adolescencia.

2. Actividad lúdica y competencia emocional

En las sociedades avanzadas, sin embargo las condiciones de vida actuales determinan numerosos cambios que afectan directamente a la infancia. La ciudad actual con sus *lugares* y *no lugares* no está pensada para los niños. Pero, el aprendizaje y la construcción de los espacios de sí mismos resultan tan básicos como en épocas anteriores. La soledad y el aislamiento no son sólo inquietantes en la vivencia del momento puntual, sino por el déficit que supone de cara al desarrollo armónico de los niños y de la preparación para la vida. Por otra parte la falta real de espacios amplios en la casa que los niños puedan utilizar como *lugares* de juego -desvanes, trasteros, patios, pasillos, etc.,- y de otros niños con quienes jugar, han convertido al "espacio escolar" en el lugar privilegiado para el juego con iguales. Han desaparecido los espacios terciarios, calle, almacén, etc., donde los niños espontáneamente se reunían a jugar. Tienen pocos hermanos, no conocen a sus vecinos, etc., lo que dificulta el desarrollo emocional y social que antes, de forma natural, desarrollaban a través del juego y la interacción con iguales. Por eso en las ciudades hoy, los niños quieren volver al colegio cuando acaban las vacaciones, ya que supone el reencuentro y la posibilidad de juego con los otros, aunque al colegio no se va a jugar, ni existen grandes espacios para el juego libre (Pérez Alonso-Geta, P. M^a., 1992). Sin embargo el juego sigue siendo esencial para aprender a construir sus espacios personales, espacios de relación y de competencia emocional.

Al inicio de la década de los noventa, Salovey de la Universidad de Yale y Mayer de New Hampshire acuñaron por primera vez el término de *inteligencia emocional* para nominar la *inteligencia impersonal* e *intrapersonal*. Sin embargo, fue Goleman, psicólogo de Harvard, quien con su libro *La inteligencia emocional* llamó la atención sobre la importancia del mundo afectivo personal en la vida y el desarrollo de los individuos.

La *inteligencia emocional* comprende capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción, la autoestima o la comprensión de los sentimientos de los demás. Tiene su propio dinamismo y actúa constantemente sobre nuestro comportamiento y personalidad. Estas capacidades básicas, que nos permiten tener confianza en nosotros mismos o saber disfrutar de la relación con otras personas, se van formando en los primeros años de vida. Por ello, el profundizar en los rasgos y en la construcción del espacio social de las emociones en los niños es fundamental para todos cuantos se ocupan del mundo infantil.

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo cual, los procesos de aprendizaje se producen en esta etapa con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo y educación de las capacidades emocionales y afectivas. Por ello, no es de extrañar que el estudio científico actual de la dimensión afectiva haya contribuido al apoyo de una pedagogía en que la génesis del pensamiento y la inteligencia no son sino aspectos de una interacción global, que encauza, en gran medida, la dimensión afectiva del niño. El niño estará más abierto y disponible al aprendizaje cuanto mejor se resuelva su necesidad de seguridad y afecto. En definitiva, la vida afectiva del niño / a es la base de la vida afectiva del adulto, de su carácter y personalidad.

2. 1. Emoción y cultura

El bebé está dotado de grandes posibilidades para la relación social, la competencia emocional o para la violencia y agresividad, las cuales activa en contacto y dependencia con los modelos culturales a que se ve expuesto. En medios sociales donde se fomenta la amistad y cooperación, como es el caso de los Tasaday de Mindanao, los Ifaluks del Pacífico o los Pigmeos del bosque Ituri, la conducta agresiva es rechazada y se encuentra básicamente bajo control. Es una conducta tan rara que, cuando aparece, se considera como un signo de anormalidad y es reprimida (Montagu, 1983). Podemos decir que las potencialidades genéticas -que comparten con el resto de la humanidad- no han recibido los estímulos necesarios para el desarrollo de la conducta agresiva. Las sanciones sociales formales e informales contra la práctica de esa conducta han sido tan fuertes que han aprendido a no ser agresivos. De igual forma la conducta agresiva es potenciada y aparece con fuerza en otros grupos humanos (Montagu, 1983).

Los factores genéticos o innatos que configuran comportamientos humanos como la compasión, el altruismo o la agresión son el producto de un largo proceso condicionado por las experiencias familiares, las normas sociales y los patrones culturales. Se aprende a ser agresivo de la misma forma que a inhibir la agresión y ser compasivo. Ambos son biológicamente posibles. Es más, por los estudios transculturales realizados, parece que el abanico de emociones básicas (felicidad, tristeza, dolor, sorpresa) que expresan los niños durante el primer año de vida puede encontrarse en todas las culturas. Todos los niños parecen nacer con capacidad de producir expresiones faciales correspondientes a esas

emociones. Sin embargo, las situaciones que las provocan pueden variar culturalmente. Una vez más se pone de manifiesto que genética y ambiente conforman el comportamiento humano. Esta capacidad emocional de los niños desempeña un papel muy importante a la hora de interactuar con las personas que les rodean. De hecho, los niños aprenden a distinguir las diferentes expresiones emocionales al verlas reflejadas en la cara o voz de los demás. Esta posibilidad constituye una importante capacidad que les va a permitir orientarse en el mundo, a través de la información que reciben de los adultos y del ambiente que les rodea. Las tendencias altruistas de los niños (conductas de consuelo, etc.) parecen estar en consonancia con el ambiente del hogar en que se crían. El comportamiento y actitud de los padres y cuidadores son modelos que influyen de forma decisiva. La base de la personalidad del adulto se estructura también a partir de las relaciones de afecto y la satisfacción de las necesidades básicas en los primeros años de la infancia, las cuales se ponen en marcha dentro de su espacio social.

Sintetizando, las emociones y sentimientos básicos como el hambre, el miedo, la ira, la ansiedad, forman parte del equipamiento emocional básico, biológicamente están presentes en nuestra naturaleza. Sin embargo, es la cultura la que suministra el vínculo entre lo que los hombres tienen posibilidad de llegar a ser en el campo emocional y lo que realmente llegamos a ser como miembros de ese grupo cultural. En el seno de una determinada cultura se aprende a manifestar o controlar sentimientos y emociones de acuerdo a los significados, valores y pautas culturales de grupo. Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas afectivas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural. Sin embargo, ser humano es ser algo más que sentir y actuar como miembro de un grupo cultural, hay diferentes modos "individuales" de sentir y ser de ese grupo (edad, status, género, etc.). Este proceso de individualización personal se desarrolla a través del proceso de socialización y educación. Gracias a la educación se lleva a cabo la modulación cultural de lo biológico. El ambiente social, educativo, etc. modula la *competencia o incompetencia* emocional.

2. 2. La incompetencia emocional

Ante la auténtica crueldad de que son autores algunos niños, cabe preguntarse, *¿qué es lo que ha ido mal en el desarrollo de los niños que actúan con violencia? El problema es muy complejo*, sobre todo si entendemos que las causas sociales pueden hacer posibles o incluso inevitables los comportamientos humanos. La pérdida de valores, la deprivación social y

afectiva con el contexto familiar, la influencia de modelos violentos a través de la T.V. y otros ámbitos de socialización, no hay duda que suponen una carga para el desarrollo del individuo, generan miedo al fracaso y frustración, soledad y baja autoestima, decepción, rabia y agresividad. Componentes básicos, todos ellos, del *comportamiento violento*.

Pero, esto significa que los afectados se conviertan, sin más, en agresivos y violentos. Aquellos que han aprendido a manejar las frustraciones, a tener compasión y, es definitiva, a ser competentes emocionalmente, no utilizarán la violencia para manejarse, ni siquiera cuando experimenten grandes fracasos o agresiones. En nuestra cultura Europea está demasiado presente, todavía, la mentalidad del filósofo Hobbes "el hombre es un lobo para el hombre", haciendo referencia al componente innato del comportamiento violento. Sin embargo, la evidencia experimental muestra, cada vez con más contundencia, que el *comportamiento humano es un reflejo de lo que acontece* y no una consecuencia de sus impulsos innatos. El comportamiento violento y agresivo también se aprende.

Cuando la conducta agresiva es ridiculizada y reprimida en un grupo humano acaba por desaparecer, de igual forma que cuando constituye una forma eficaz de manejar la situación se potencia y es cada vez más frecuente. El ser humano, contando con unas potencialidades de ser agresivo, amar o hablar, se desarrolla en contacto por el grupo social en que vive, y en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto organizan su conducta.

En espacios no agresivos el niño, desde muy pequeño, aprende que es más eficaz expresar lo que quiere a través del lenguaje que agrediendo; desde ese momento habla y no agrede. La agresión continua es, en la mayoría de los casos, una respuesta a la experiencia de aislamiento, rechazo o frustración que proporciona al individuo un medio hostil. Experiencias pasadas, junto a modelos sociales, enseñan a los niños que la violencia y agresión constituyen medios eficaces de manejar la situación. Se ha comprobado que la agresividad de los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos. Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos. Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza. Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas y altamente hostiles y negativas. Los niños a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros y los hermanos regañan y se

agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender conductas y habilidades más positivas, transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial.

Los padres y cuidadores en los espacios donde *no* se fomenta la competencia emocional, según la evidencia experimental, suelen tener *creencias sesgadas negativas* acerca de las características de sus niños, tienden a verlos menos inteligentes, más problemáticos, agresivos y desobedientes. *Comprenden mal* las necesidades afectivas y motivaciones de los niños, reconocen mal sus expresiones emocionales, responsabilizan más a los niños por su conducta negativa y les atribuyen frecuentemente intenciones de comportarse negativamente. Tiene una *mala comunicación* y escasa cohesión grupal. Asimismo, despliega una menor empatía, no se ponen en lugar de los niños, manifiestan poca compasión y en términos generales les conmueve poco el llanto infantil. Estos comportamientos familiares tienen consecuencias profundas en los niños (Pérez Alonso-Geta, P. M^a. y Cánovas Leonhardt, P., 1996).

La cría humana se caracteriza por la inmadurez con la que nace, ha de aprender unos modos de conducta que le permitan la adaptación al medio. Los niños necesitan aprender a expresarse en los términos agresivos o afectivos del contexto, aprenden a sobrevivir en ese medio, a tener un lugar y a que se les considere como integrantes del grupo. Aprenden también si la acción violenta tiene ventajas es eficaz para manejar su indignación. Sus propias experiencias les confirman que utilizando la violencia se alcanza el objetivo. Los acontecimientos frustrantes desencadenan en ellos la necesidad de pegar o golpear a otros más indefensos, porque no han aprendido a superar la frustración de forma socialmente positiva. Al no experimentar en la primera infancia amor y protección suelen tener problemas de autoestima. Su confianza en sí mismos y en los demás es escasa, lo que les impide, además de enfrentarse a la vida con valor, establecer lazos afectivos estables y construir de forma adecuada su espacio emocional.

2. 3. La imaginación emocional

Las emociones infantiles han sido estudiadas desde que Darwin en 1872 determinara, tras un estudio transcultural, que, en primer lugar, los seres humanos tienen un repertorio innato y universal de expresiones faciales y discretas y que, en segundo lugar, los bebés dotan de

significado a estas expresiones por medio de un mecanismo de reconocimiento (Harris, 1992, p. 37). Investigaciones más recientes indican claramente que desde muy pronto manifiestan y reaccionan a tres emociones básicas: *alegría*, *angustia* y *enfado* y que se muestran incómodos y desconcertados cuando la persona que se encuentra frente a ellos permanece inmóvil y sin expresar ningún tipo de emoción. Más tarde, sucede lo mismo con el *miedo*, *la tristeza* y *la sorpresa* (Harris, 1992, p. 28-31).

La capacidad imaginativa que se pone en marcha de forma natural en el juego del niño desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social en general y de la construcción social de las emociones en particular. Sirve por ejemplo, a la comprensión infantil de la complejidad de los sentimientos contradictorios, la comprensión del engaño o la importancia de las reglas culturales en la manifestación y control de la expresión emocional en un contexto social. La forma en cómo evoluciona y se desarrolla la imaginación en la vida infantil está influenciada por los acontecimientos sociales, las fuerzas culturales, el contexto concreto en el que vive el niño o niña y los presupuestos desde los que son tratados en casa y en el centro escolar, por sus iguales, en el juego, etc. Tiene que ver con las respuestas a las experiencias afectivas que van teniendo día a día, en la familia, la clase y el grupo de iguales.

La imaginación emocional se sitúa en ese lugar propio de pensamientos y ensoñaciones donde es posible el reconocimiento de las emociones, sentimientos y motivos propios y ajenos. Su desarrollo permite *manejarse* y controlar afectivamente la situación. La imaginación emocional permite adoptar la perspectiva del otro, empezar a comprender sus sentimientos y emociones, así como los motivos y razones de su conducta. Permite también anticipar los propios patrones de acción imaginando los patrones de percepción emocionales. La imaginación y la capacidad de simular permiten también al niño concebir las posibles emociones que otras personas sienten. Es la llave que les introduce en los sentimientos, miedos y esperanzas de los demás. La comprensión imaginativa no supone, ni más, una transmisión contagiosa del que es observado al observador. Por el contrario, se genera una emoción "como si" o simulada. Imaginamos su estado de ánimo, no sólo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Se pueden imaginar todas esas sensaciones sin experimentarlas en realidad. La imaginación afectiva ha de potenciarse para permitir superar las imágenes restringidas de una imaginación que nunca ha sido nutrida.

Jugar es imaginar, cuando se juega, en principio se pone en marcha una idea atractiva, una imagen que se convierte en programa al que todo debe amoldarse. En la representación de esa idea se producen cuantas modificaciones son necesarias para llevarla a la práctica con satisfacción. La realidad se fantasea y simula hasta los límites que imponen los mismos participantes. El mundo mágico del juego hace posible todo tipo de realizaciones.

En el juego la imaginación se aviva y agranda, en él se representan los papeles y tareas que el niño / a observa en su propia vida. Se ponen en marcha los estados de ánimo (generalmente la risa y el alborozo) y las emociones que a ellos se asocian. En los primeros años, en el juego se puede conseguir cuanto se desea, pues todo se resuelve en el mundo de la imaginación. El juego aparece ligado a la situación imaginada en la que el comportamiento se libera y traspasa los límites de la situación. Sin embargo, el mundo del juego y el mundo real son en la infancia dos planos intercalados, por lo que el paso de uno a otro es continuo y constante. En la situación imaginaria se reproducen sentimientos y emociones de la forma más exacta posible y el aprendizaje emocional se transfiere de un plano a otro. El juego contribuye de forma natural a desarrollar la imaginación infantil.

En síntesis, los bebés, durante los seis primeros meses de vida, desarrollan una vida emocional intensa, construyen su espacio emocional, expresan emociones y son sensibles a las expresiones emocionales de quien les cuida. Algunos autores sugieren que esta capacidad emocional del niño se aprecia si se le estimula a expresarla en varias dimensiones, por ejemplo mostrar alegría a través de expresiones faciales y vocalizaciones. Las respuestas del adulto a estos mensajes repercutirán en la cantidad y calidad de la relación establecida con el bebé y en la probabilidad de que una conducta se repita.

2. 4. El juego en la competencia emocional

Si la inteligencia puede entenderse como la capacidad que permite a la especie humana solucionar el problema de la vida; la inteligencia emocional permite crear un espacio de sí-mismo social y afectivamente adecuado.

Usar la inteligencia emocional es algo que requiere aprendizaje y entrenamiento y, como tal, puede enseñarse. Todos hemos oído en la infancia frases como: ¡Los niños no lloran!, ¡no te dejes llevar así!, ¡debes superar el miedo!, etc. Sin embargo, llegar a ser competentes

emocionalmente requiere la construcción de un espacio emocional que empieza en los primeros años de la vida y va mucho más allá de este tipo de advertencias.

Desde nuestra propuesta crear un espacio emocional competente en base a la actividad lúdica se resuelve en torno a cuatro pilares o parámetros básicos: *la capacidad de entender y comprender emociones y sentimientos propios, la autoestima, la capacidad de gestionar y controlar los impulsos y situaciones afectivas y la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás.*

2. 4. 1. El juego y la capacidad de comprender y entender las propias emociones

El *reconocimiento de las propias emociones* es el alfa y el omega de la competencia emocional. Sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigir las y canalizarlas adecuadamente sin dejarse arrastrar por ellas. Consecuentemente, se tiende a tener una visión positiva de la vida y a percibirse como una persona controlada y autónoma. Contrariamente, las personas atrapadas por sus emociones se ven desbordadas e incapaces de escapar de ellas.

Las investigaciones de Bretherton han mostrado que alrededor de los dos años los niños comienzan a describirse a sí mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos (Harris, p. 63). El autoconocimiento de los niños va aumentando en la medida que aumenta la conciencia de sí mismos y va más allá de la época infantil, la cual constituye sólo el inicio de un proceso personal. Por otra parte los niños aprenden a autoexplorarse emocionalmente derivando sus estados emocionales (enfado, miedo, etc.) hacia muñecos, peluches u otros instrumentos de juego, a la vez que consiguen aliviar las tensiones que sostienen.

Los participantes en el juego de grupo aprenden muy pronto que su responsabilidad es compartida y que las características personales cuentan. Son conscientes de las virtudes y limitaciones propias y ajenas. También la experiencia enseña que se producen errores que pueden influir en los resultados. Los conflictos que en estos acontecimientos afloran suponen un aprendizaje para conocer los propios sentimientos y emociones, así como saber aceptar los errores y resultados y superar la frustración. El juego puede representar una ocasión única en este sentido, para adquirir formas de comportamiento emocionalmente competente.

2. 4. 2. El juego en el desarrollo de la autoestima

Otro de los pilares básicos de la *competencia emocional* es sin duda la *autoestima*, directamente vinculada al autoconcepto y a la comprensión y sentimientos propios. Sin entrar aquí en cuestiones terminológicas, el autoconcepto puede entenderse como el esquema mental que permite definirnos. Es la visión e imagen que el individuo tiene de sí mismo, influye en la conducta y es el mediador entre la persona y el medio. El conocimiento de sí mismo y la consiguiente autoimagen, autoconcepto, es una estructura central para entender la concepción del mundo del sujeto y una de las principales variables que influyen en las acciones de éste, interactuando con factores biológicos y fuerzas situaciones externas, dirige y guía su conducta.

De todos los juicios a los que el individuo se somete ninguno es tan fundamental como la evaluación de sí-mismo. Del resultado de esta evaluación resulta la *autoestima*. Este concepto modula el presente y futuro del individuo y es el factor principal de su vida personal y social. En la autoestima se combinan dos procesos mutuamente relacionados: la propia evaluación y la subsiguiente respuesta afectiva (positiva o negativa) al contenido de la misma. Se pueden distinguir dos dimensiones básicas de la autoestima. La "autoestima general" se refiere al nivel global de aceptación o rechazo que una persona tiene de sí misma como persona. La "autoestima de competencia" se refiere a los sentimientos que se derivan de su percepción de poder y eficacia en las distintas áreas de actuación (intelectual, física, social, de juego, etc.). En la obtención del concepto de sí-mismo no basta con la sola percepción y objetivización del yo, ésta se completa con la consideración de las actitudes de los otros en la actividad social común (Mead, G. H., 1934).

El niño/a, como venimos insistiendo, desarrolla su autoconcepto desde la infancia en virtud de las descripciones que hacen muchas personas acerca de él, especialmente los padres. Pero también percibe, a través de sus acciones, su "yo" físico, su acción eficaz en el juego, etc. En este proceso, las percepciones de éxito o fracaso tienen una importancia capital. Los bebés tienen poca comprensión de lo que significa personalmente este éxito o fracaso, en consecuencia, no se observan en su conducta muestras de autoevaluación, las referencias son sólo la atención y aceptación o rechazo que muestran los padres. Sin embargo, incluso antes de llegar a los dos años, comienzan a demostrar algún tipo de percepción acerca de cómo reaccionan los adultos ante sus acciones (mirar antes de tocar algo prohibido) o incluso sus logros o éxitos (buscar aprobación después de hacer, en el juego,

alguna construcción). Ante éstos ya dan muestras de felicidad y, así mismo, reaccionan de forma negativa al fracaso. A los tres años de edad prefieren claramente dedicarse a actividades lúdicas en las que resultan ganadores que a las que pierden.

En el juego libre, las "modas" que de forma espontánea se establecen a lo largo del año (canicas, comba, sambori, etc.) dan, de forma natural, la oportunidad a niños y niñas con distintas habilidades a percibir la autoeficacia, "ser buenos en el juego" y mejorar todos a lo largo del año su autoestima.

2. 4. 3. El juego y la capacidad de control emocional

En cuanto a la *autoregulación emocional*, éste es un aspecto esencial del desarrollo humano que permite al hombre controlar la situación y no estar a merced de las demandas del entorno. Nos enseña a "esperar" cuando las cosas no pueden obtenerse inmediatamente, "variar" las estrategias cuando estas no funcionan y "evitar" comportamientos inadecuados. Emociones básicas de nuestro bagaje emocional, como el miedo, la ira, etc. son además mecanismos de supervivencia que no se pueden desconectar o evitar, pero se pueden conducir y canalizar de forma fructífera. El componente biológico primario emocional, como puede ser el deseo o la lucha, pueden ser sustituidas por formas de comportamiento aprendidas y culturalmente aceptadas, como el juego o la ironía. Controlar el impulso, superar la frustración, es fundamental en la competencia emocional.

La base de la *regulación emocional* es la capacidad de demorar la acción ante el estímulo, en beneficio de un objetivo propio o más largo plazo. La fuerza de voluntad y la capacidad de sacrificarse por un objetivo futuro contribuyen al rendimiento personal. Esta capacidad puede desarrollarse y el juego resulta ser fundamental. Se ha estudiado cómo los niños *resisten a la tentación*. Al principio no tienen ningún tipo de restricción en este sentido y van inmediatamente tras cualquier cosa que les atrae, pero más tarde aprenden a inhibir conductas que ellos mismos se han prohibido, en el juego incluso cuando nadie les mira. Se ha demostrado que cuando a los niños se les explica y proporciona una buena razón, aumenta la probabilidad de que resistan a tales *tentaciones*. Lo mismo sucede cuando se les enseña a desarrollar sus propios planes y estrategias. Otra forma de estudiar el autocontrol ha sido el *retraso de la gratificación*. Se les presentó a los niños, en una situación familiar a la que frecuentemente encuentran en la vida diaria, la alternativa de obtener una pequeña recompensa inmediatamente o una recompensa mayor esperando. El tiempo de espera para la

gratificación aumentó cuando los propios niños se daban autoinstrucciones (tengo que esperar...). También se demostró que cuando el objeto quedaba fuera de su vista los niños podían esperar más tiempo. Estudios longitudinales, en los que analiza la conducta de los niños a través del tiempo, han mostrado, por otra parte, cómo las primeras capacidades para retrasar la gratificación pueden ser, a largo plazo, una forma de predecir el logro futuro.

En el juego se logra de forma natural el máximo despliegue del autocontrol. De forma espontánea el niño se somete a lo que se debe hacer, renunciando de alguna medida a lo que se desea. Renuncia a lo que puede resultar más atractivo de forma inmediata para conseguir el resultado acorde con la realidad representada en ese momento.

En el juego se consigue, de forma espontánea, la capacidad de aplazar la consecución del logro pues se comprende que no es necesario ni posible, a veces, acertar en la primera ocasión. Conseguir la meta es el producto de un proceso que se desarrolla y ha de observarse en el tiempo, lo que implica altibajos. En el juego se percibe esta idea y se aprende a dosificar el esfuerzo y demorar la gratificación.

Finalmente, es posible controlar las emociones y no dejarse controlar por ellas, sino canalizarlas positivamente cuando se utiliza la energía desencadenada para desarrollar nuevas competencias de juego que le permiten fortalecer su confianza en sí-mismo y la satisfacción del logro. Su actitud positiva y emprendedora establecerá las condiciones esenciales para los futuros logros.

En cuanto a *superar la frustración*. Esta es una sensación de desagrado debida a un bloqueo u obstáculo en la obtención de deseos, metas o necesidades. En general, produce un desequilibrio y perturbación que lleva, o bien a paralizar la acción o bien a impulsarla. El sentido de la acción impulsada desde la frustración puede encaminarse a la superación del obstáculo en sentido positivo (aportando mayor esfuerzo, generando nuevas estrategias, etc.) o negativo (agresión, abandono de la tarea. etc.). Existen para el niño múltiples causas de frustración (carencia afectiva, restricciones en la acción, rivalidad entre hermanos, mayores, exigencias cuando empieza la escolarización, etc.). El papel del juego resulta fundamental y puede expresarse en múltiples formas colaborando no sólo en la satisfacción de tales situaciones, sino también ayudando a superar la frustración, proporcionando apoyo, estrategias y motivaciones para la acción positiva, enseñando de forma natural el valor del esfuerzo para conseguir metas y objetivos.

A medida que se hacen mayores, niños y niñas dejan de aceptar cualquier resultado en el juego, la mera realización no implica, como en etapas anteriores, satisfacción. Jugar empieza a ser sinónimo de retos personales, de esfuerzo e incluso sufrimiento bien asumido. Jugando, el niño puede, aprender a esforzarse por conseguir metas y superar la frustración cuando éstas no se consiguen, aprenden, por la experiencia, que los retos y victorias son siempre efímeras y surgirán nuevas oportunidades.

2. 4. 4. El juego y la capacidad de comprender los sentimientos de los demás

La *capacidad de comprender y entender los sentimientos de los demás o empatía* puede ser desarrollada y potenciada a través del juego.

R. Rosenthal, hace ya bastantes años, mostró que la inteligencia emocional está vinculada a la capacidad de leer los sentimientos de los demás. La importancia de la percepción del otro o *empatía* para la competencia emocional es indudable, pues ésta se desarrolla por la comunicación emocional en situaciones de interacción.

El niño, al final del primer año, responde de forma selectiva y adecuada a las expresiones faciales de quien le cuida. Esta respuesta selectiva es un paso fundamental en la comprensión de la emoción de los demás. Indica que el niño es capaz de comprender, en alguna medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aliento o desaprobación. Reacciona ante la emoción pero no trata de provocarla. Sin embargo, y aunque es posible que tras la comprensión de la emoción se genere un sentimiento de compartir la misma, también es posible comprender la emoción ajena sin sentirla. Cuando se consuela a alguien triste no es preciso sentir la misma pena que él.

Durante el segundo año se produce un cambio importante, los niños / as empiezan, de forma deliberada, a consolar a los demás, a la vez que a causar daño y molestar a otros niños y adultos. Indica que los niños pequeños empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o evitan un estado emocional en otra persona. Comienza a tener cierta comprensión del modo en que la emoción se sitúa y varía en una secuencia causal.

Consolar a otro cuando está triste es algo frecuente en la mayor parte de los niños alrededor de los 14 meses, de igual forma de que los niños pequeños suelen acudir a los mayores en busca de consuelo. Esto tiene mayor oportunidad de suceder en familias donde

hay un ambiente en que los niños mayores tratan con frecuencia de consolar a sus hermanos, no les importa compartir sus juguetes y no se pelean con ellos con frecuencia (Harris, p. 40).

La compasión es un elemento de competencia emocional y resulta serlo también de la competencia social e incluso moral. En este último sentido, el modelo de perfección para el más alto desarrollo humano parte del budismo, es alguien "que ha puesto fin a su sufrimiento y crear sufrimiento a los demás". De ahí, que la compasión se encuentre en los cimientos mismos del sistema ético (Yearley, p. 26).

En los primeros años la integración en el juego de niños y niñas "diferentes" es total. Los niños con minusvalías no son rechazados y se pueden observar cómo los demás hacen esfuerzos por adoptar sus acciones a las incapacidades de sus compañeros y conseguir que estos se integren en el juego. Esta tendencia natural a la aceptación de la diferencia surge del conocimiento y la posibilidad de compartir actividades y sentimientos que, de forma natural, les lleva a situarse en la perspectiva del otro. El mundo de juego en los primeros años es un entorno ideal para comprender y aceptar como semejantes a otros sin importar sus características diferentes.

Si faltan ocasiones de juego en el tiempo oportuno, este aprendizaje para la competencia emocional no se lleva a cabo y más tarde cuando las diferencias son mayores los niños que no pueden seguir van quedándose rezagados y son marginados con mayor fuerza y crueldad. Sencillamente han tenido menos posibilidades de comprender los sentimientos de los otros y tener comprensión. El proceso de socialización va del egocentrismo al sociocentrismo. Es decir, al principio todo se ve desde el punto de vista ajeno. Poco a poco se ha de avanzar al sociocentrismo, en donde lo fundamental es el grupo y el individuo ha de someterse a las reglas y normas impuestas por él. A través del juego de reglas, los niños aprenden que es normal compartir y mejorar las normas. El sentimiento de pertenencia al grupo y de compartir sus éxitos, sentimientos y emociones tiene su expresión genuina en los juegos de reglas y deportes escolares, fundamentales en el desarrollo personal.

En el bebé las emociones son simples, incontroladas, intensas y volubles, se definen y concretan fácilmente. Carece de experiencia acerca de su control, de las emociones sociales y de la ambivalencia emocional con la que se encuentra en ocasiones el adulto, carece también de las pautas culturales de inhibición o exteriorización emocional. La educación y

experiencia, poco a poco le van proporcionando pautas no solo para distinguir y comprender sus emociones, sino también para aprender a controlar las mismas.

2. 5. Aprendizaje emocional y juego

Siguiendo a Hurlock (1978), hay cinco formas de aprendizaje que parecen influir más directamente en el desarrollo emotivo infantil: *aprendizaje por ensayo y error* (más influyente y frecuente en los primeros momentos), aunque no se abandona nunca, *aprendizaje por imitación* (se imita tanto la acción como la respuesta), *aprendizaje por identificación* similar a la imitación, pero más fuerte e influyente afectivamente, *aprendizaje por asociación*, es muy frecuente en los niños pequeños; en él, situaciones, personas, etc., que en principio no provocaban ninguna reacción emocional, lo hacen más adelante como resultado de alguna asociación, finalmente en el *aprendizaje por adiestramiento*, se les enseña (por la educación formal e informal, a través del juego, etc.) el modo de respuesta culturalmente adecuado ante una emoción dada. Todas estas formas de aprendizaje se ponen en marcha en las situaciones de juego.

Por otra parte, cualquier aprendizaje alude a la adquisición de cambios comportamentales relativamente estables. Supone la comprensión de la situación, es decir, la formación de la estructura mental que corresponde a la realidad exterior. En este proceso de aprendizaje tiene enorme importancia la atención e interés del individuo para aprender. Se aprende aquello a lo que se presta atención, esfuerzo o interés. Implica la participación del sujeto en el aprendizaje. Caben dos niveles de implicación (Franco, 1988, p. 132): un *primer nivel* de implicación en la tarea se lleva a cabo cuando el individuo desempeña un papel activo en la situación de aprendizaje, aprende más rápidamente y el aprendizaje tiende a ser más estable que si permanece pasivo, *un segundo nivel* de participación más profunda es el de implicación del *mismo yo*, en el que entran en juego los intereses más profundos del niño que llevan a desarrollar el "sentido" de sí-mismo, en este aprendizaje se manifiesta, a la vez que se conforma la propia personalidad.

Hay que atender ambas formas de implicación en el aprendizaje, a través del juego ayudar a los niños a razonar y comprender activamente situaciones emocionales y sentimientos de los demás, así como su capacidad de entender los propios sentimientos y emociones, la implicación del "yo" en los mismos, su canalización y control, ser gestores de su propio aprendizaje. Ya que el aprendizaje depende del grado de implicación personal, la idea sería

hacer al que aprende cómplice del que enseña en el aprendizaje emocional. Es necesario, en cualquier caso, dar el tiempo que requiere al ritmo personal de aprendizaje, para que los niños puedan terminar cada proceso y *percibir el rendimiento*.

La autopercepción del rendimiento es una experiencia personal de satisfacción e incluso euforia que produce la intensa dedicación a la tarea y hace olvidar el espacio y el tiempo. Esta experiencia acuñada con el nombre de *flow* (Martin y Boeck, 1997) actúa sobre la psique con una prolongada y sostenida descarga de adrenalina que el cerebro permite poner en marcha. Esta gratificante experiencia requiere conocimiento, absoluta identificación y capacidad de hacer frente al desafío. Gracias a esta experiencia el individuo se siente animado a alcanzar rendimientos mayores. La propia tarea de aprendizaje y esfuerzo concentrado da alas y motivos para seguir el camino, no es un premio o recompensa final. El juego es un instrumento privilegiado en este sentido y es aquí precisamente donde se pone de manifiesto el auténtico sentido del juego como *actividad espontánea y gozosa*. En el juego *primero* se ha llevado a cabo el desarrollo de la habilidad, el aprendizaje con esfuerzo. *Segundo*, ese aprendizaje se consolida de forma lúdica mediante la repetición espontánea -se juega con la habilidad recién aprendida-. Se repite de forma latente, se percibe no el esfuerzo de aprender, sino la satisfacción del rendimiento, por ello resulta divertido y placentero. Más tarde estas habilidades aprendidas se transfieren a otras situaciones del juego y de la vida donde se desarrollan nuevas capacidades.

En el campo emocional el aprendizaje llevado a cabo en el juego sirve para la vida social afectiva en la infancia y para ser, más tarde, en la vida adulta, competentes social y emocionalmente.

Finalmente, mediante la participación en sucesos interactivos de juego, los niños aprenden los conceptos y contenidos emocionales. El aprendizaje afectivo tiene lugar en relación con su familia y otras personas significativas, las cuales le introducen en el mundo afectivo y en los procedimientos interpretativos que conecta los contenidos del mundo afectivo abstracto con las pautas específicas desarrolladas en la interacción. A través de la base de sus necesidades personales y las exigencias sociales del contexto. La comprensión infantil de la emoción varía dependiendo de las circunstancias emocionales sociales, educativas, etc., que rodean individualmente al niño. El juego es una oportunidad única de aprender una forma competente de vivir en sociedad, de adquisición de habilidades sociales y comunicativas, de construcción personal y de la construcción del espacio propio, espacio antropológico lleno de

sentido y significación. Sin embargo, para que el juego pueda llegar a tener oportunidad, es fundamental ser conscientes de la necesidad que los niños tienen de jugar de espacios, tiempo y alguien con quien jugar. Ser conscientes también de la responsabilidad de proporcionar a los niños las mejores condiciones de juego. Hoy más que nunca el juego infantil depende de la población adulta.

• Bibliografía

FRANCO, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid. Narcea.

HARRIS, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid. Alianza.

HURLOCK, E. B. (1978). *Desarrollo del niño*. Nueva York. Machawhill.

MEAD, G. H. (1934). *Mente persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.

MERLEAU PONTY (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Ed. Península.

MONTAGU, A. (1983). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid. Alianza Universal.

PEREZ ALONSO-GETA, P. M^a., y otros. (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid. Ed. S.M.

- (1996). *Situación y entorno de acogida del menor en las familias con niños y niñas menores (0-6 años)* en PEREZ ALONSO, AVELLANOSA, VIDAL y CANOVAS *Valores y pautas de crianza familiar*. Madrid. Ed. S.M.

PEREZ ALONSO-GETA, P. M^a., y CANOVAS LEONHARDT, P. (1996). *Informe sobre la realidad de la infancia en el seguimiento de cero a seis años*. Valencia. Incie-Fundación S.M.

SECADAS, F. (1999). *Creatividad en la enseñanza*. Material fotocopiado. El juego y la educación del ludotecario. Valencia. Incie.

WADSWORTH, B. J. (1989). *Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo*. México. Diana.

YEARLEY, L. (1997). "*Tres visiones sobre la virtud*, en Goleman, D. *La salud emocional*.

Barcelona. Kairós.