

Las funciones del juego social madre-niño *

Robert M. Hodapp **

Universidad de Yale

Durante mucho tiempo, las funciones del juego infantil han sido tema de especulación de psicólogos y filósofos. Diversos autores han comentado cómo el juego permite a los niños la práctica de roles adultos, el alivio de tensiones y el enfrentarse a cuestiones emocionalmente conflictivas, en un entorno agradable y exento de amenazas. También se cree que el juego ayuda a la socialización de los niños iniciándoles en la cultura adulta, y la posibilidad de que el juego sea la primera manifestación de la creatividad adulta también ha sido objeto de mención. Este interés por la naturaleza y las funciones del juego infantil continúa en la actualidad, y el tema atrae la atención de los profesionales de diversas disciplinas.

En los últimos años, estos escritos teóricos se han visto complementados por una gran cantidad de trabajos empíricos sobre cómo se desarrolla el juego en los niños pequeños, especialmente el juego simbólico. En su trabajo con niños de catorce a diecinueve meses de edad, Nicholich (1979) ha mostrado que el juego simbólico se desarrolla a través de una secuencia fija e invariable de etapas durante este período de la vida. Al principio, los niños empiezan a utilizar los objetos de una manera adecuada (por ejemplo, tocarse el cabello con un peine) y, más adelante, de manera gradual, manifiestan una utilización planificada de objetos en un «escenario» simbólico. Una escena típica sería aquella en que una niña pone comida de juguete en un platito, la remueve y dice «sopa» o «mami» mientras da de comer a una muñeca. Watson y sus colegas (Watson, 1981; Watson y Fischer, 1977, 1980) han ampliado este trabajo a niños de preescolar y de escuela primaria, demostrando que el desarrollo del juego comporta roles sociales complementarios. Por ejemplo, un niño de cinco años puede designar a un muñeco como «el doctor» y a otro como «el paciente», y a continuación hacer que cada uno se comporte de una manera complementaria (el doctor atiende al paciente y el paciente acepta el tratamiento). Los estudios de Nicholich y Watson, que abarcan hasta los primeros años de escolarización, presentan una imagen bastante clara del desarrollo del juego simbólico en los niños.

La investigación también ha empezado a centrarse en un segundo tipo de juego, el que implica interacciones sociales entre las madres y sus hijos pequeños. Siguiendo un trabajo realizado por Jerome Bruner y sus colegas (1976, 1978; Wood, Bruner y Ross, 1976; Bruner y Sherwood,

* «The functions of mother-infant social play». Traducido del inglés por Genis Sánchez. Este trabajo ha sido realizado con ayuda de la beca HD 03008 de U.S. National Institute of Child Health and Human Development.

** Dirección del autor: Department of Psychology, P.O. Box 11A Yale Station, New Haven, Connecticut 06520-7447, Estados Unidos.

1976), han aparecido diversos estudios centrados en la importancia que tienen los juegos entre la madre y el niño para el aprendizaje de aptitudes y subaptitudes necesarias para desarrollos posteriores. Bruner (1976) ha llegado hasta el punto de hablar de cómo «la gramática de la acción» que se encuentra presente en los juegos madre-niño, tiene aspectos análogos a los de la gramática encontrada en otros lenguaje humanos formales. Por ejemplo, de manera similar a la gramática de casos lingüísticos de Fillmore (1968), los juegos tienen sujetos, verbos, objetos y complementos de la acción claramente delimitados. Así, según Bruner, los niños aprenden mediante los juegos conceptos análogos a los que necesitarán más adelante para la adquisición fluida de sus lenguas nativas.

Sin embargo, el juego madre-niño también puede tener otras funciones. Power y Parke (1982) observan que los juegos desarrollados por los padres con sus hijos de ocho meses de edad pueden fomentar aptitudes en los ámbitos cognitivo, comunicativo y atencional. Algunos autores de orientación psicoanalítica (por ejemplo, Kleeman, 1967, 1973) comentan que los juegos pueden desempeñar un papel importante en el fomento de conceptos sobre el yo y de relaciones adecuadas madre-hijo. Muchos autores, adscritos a diferentes concepciones teóricas, han hablado de las diversas funciones de los juegos sociales madre-niño en los inicios del desarrollo.

Al abordar este tema, este artículo intentará examinar las funciones del juego madre-hijo desde varias perspectivas. Sin embargo, nos limitaremos al juego social e interactivo entre las madres y sus hijos restringiéndonos exclusivamente al período de la infancia (los primeros dos años de la vida, aproximadamente). Tanto para el niño como para la madre, se tendrán en cuenta dos clases amplias de funciones, cognitivas y emocionales, proporcionando así una visión general del valor funcional del juego madre-niño a lo largo de las dos dimensiones más comentadas por los investigadores dedicados a la psicología del desarrollo.

EL VALOR COGNITIVO DE LOS JUEGOS MADRE-NIÑO

Para el desarrollo infantil

Antes de pasar a examinar el valor de los juegos madre-niño para el desarrollo cognitivo de este último, deben hacerse varias observaciones. En primer lugar, la perspectiva subyacente a casi todos los trabajos llevados a cabo en este campo procede de Lev Vygotski, el psicólogo soviético conocido principalmente por la denominada *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1962, 1978; ver también el volumen especial de *Infancia y Aprendizaje* dedicado a Vygotski, 1984). En pocas palabras, Vygotski creía que, con la ayuda de los adultos, los niños son capaces de llevar a cabo comportamientos a una edad menor que si los realizaran por su cuenta. Este intervalo entre lo que Vygotski denomina el nivel «real» del desarrollo (lo que puede hacer el niño sin la ayuda de los adultos) y el nivel «potencial» del desarrollo (lo que puede hacer el niño únicamente con ayuda de los adultos) constituye la zona de desarrollo próximo (ZDP).

En segundo lugar, la mayoría de los estudios dedicados a los juegos madre-niño examinan cómo va cambiando la conducta de la madre en respuesta al comportamiento del niño. Este enfoque, denominado perspectiva interaccionista (Bell, 1969; Bell y Harper, 1977; Hodapp y Mueller, 1982) o transaccional (Sameroff, 1975), entiende todas las conductas sociales que se dan entre las madres y sus hijos como mutuamente respon-

dientes. Es decir, las madres responden a las conductas de sus hijos del mismo modo que éstos, en la medida de sus capacidades, responden a las conductas de sus madres. Estas interacciones o transacciones se dan en el tiempo, de manera que las madres y los niños se afectan mutuamente a través de una serie de interacciones durante largos períodos de tiempo, y no simplemente de un momento a otro. Aunque ha recibido diversos nombres, el concepto de interacción o transacción entre madres e hijos casi siempre se encuentra presente en los estudios del juego social madre-hijo.

En tercer lugar, la mayoría de los trabajos dedicados al juego madre-hijo se ha centrado en los juegos sociales desarrollados por la diada. Aunque es algo imprecisa, la definición de los juegos hecha por Ross y Kaye (1979) basta para delimitar el área de interés: los juegos implican *a*) repetición, *b*) establecimiento de turnos, *c*) participación mutua y *d*) no literalidad. Así, un juego como el del cucú implica turnos repetidos (repetición) en la acción de esconderse, el niño y la madre siguen su turno en el juego (para el niño, esto significa, al menos, reírse cuando la madre se destapa), ambos participantes se prestan una atención mutua (implicación mutua) y en toda la acción se encuentra presente un sentimiento de «no literalidad» o diversión.

En la perspectiva de Vygotski, la naturaleza interactiva-transaccional de los análisis de juegos sociales y el enfoque del «juego normativo» (*game*) (en contraposición al «juego libre» [*play*]) ayudan a delimitar aún más el alcance de la mayoría de los trabajos realizados sobre el valor funcional del juego madre-niño. Como veremos, sin embargo, los autores difieren ampliamente en sus puntos de vista sobre el papel desempeñado por los juegos en el desarrollo cognitivo del niño.

Como se ha dicho anteriormente, Bruner y sus colegas preconizan las más amplias e importantes funciones cognitivas para los juegos madre-niño. Se interesan principalmente en el desarrollo del lenguaje por parte del niño observando en las acciones presentes en los juegos madre-niño paralelismos con estructuras lingüísticas posteriores. Considérese el análisis de un juego denominado «esconder el payaso» (consistente en esconder y destapar un payaso de juguete). Ratner y Bruner (1978) trazan un árbol semántico de este juego, repleto de «elementos obligatorios» análogos a los elementos obligatorios de las frases más sencillas (por ejemplo, sujeto-verbo, o actor-acción). A continuación muestran cómo las madres complican esta estructura añadiendo elementos opcionales, como comentarios preparatorios («Mira lo que tengo, ¿qué es?») y comentarios de cierre («¡Aquí está!», haciendo cosquillas al niño con el payaso). Se llega a la hipótesis de que, mediante la repetición de las acciones de esconder y destapar el objeto y la adición, sustracción y elaboración festiva de elementos opcionales, el juego de esconder el payaso facilita el aprendizaje de estructuras de acción que son análogas a estructuras lingüísticas posteriores. Al resumir su postura en torno al papel desempeñado por los juegos madre-niño en el fomento del desarrollo infantil, Bruner (1976) comenta:

El razonamiento ha consistido en que las estructuras de la acción y de la atención proporcionan bancos de prueba para la interpretación de las normas de orden de la gramática inicial: que un concepto de agente-acción-objeto-paciente en el nivel prelingüístico ayuda al niño a captar el significado lingüístico de expresiones adecuadamente ordenadas en las que entran en juego categorías de casos como sujeto, verbo, predicado, complemento indirecto, etc. (pág. 17).

En contraste con Bruner y sus colegas, el trabajo de Power y Parke (1982) tiene un alcance más limitado. Estos autores examinaron el juego

social de padres y madres con sus hijos de ocho meses. A continuación intentaron caracterizar el valor funcional de cada juego. Las caracterizaciones resultantes se centraron en tres funciones principales: exploración, comunicación y regulación de la atención y del *arousal*. Las interacciones centradas en la exploración eran aquellas en las que el niño agarraba o buscaba un objeto, mientras que las que destacaban la comunicación comportaban que uno de los padres o el niño fueran llevados a una posición de «cara a cara». Las interacciones en las que entraba en juego la regulación de la atención y del *arousal* se daban cuando los padres presentaban un juguete al niño, y hacían que el juguete se moviera o que el niño lo tocara. Aunque las funciones exactas de cada uno de estos juegos son tema para la especulación, los resultados de Power y Parke indican realmente la existencia de una amplia gama de funciones en los juegos llevados a cabo por padres e hijos.

Nuestro propio trabajo (Hodapp, Goldfield y Boyatzis, 1984) también muestra algunas de las funciones cognitivas de los juegos madre-niño. Nuestros estudios implicaban el examen de 17 díadas madre-niño mientras jugaban a cinco juegos, con intervalos de un mes, entre los ocho y los dieciséis meses de edad. Se escogieron dos de estos juegos, el juego del cucú y hacer rodar la pelota, para someterlos a un análisis exhaustivo. Nuestros resultados demuestran las funciones cognitivas de los juegos madre-niño de dos maneras. En primer lugar, puede observarse que algunas conductas maternas específicas dentro de un juego dado ayudan al desarrollo. Así, en el juego de la pelota, nuestros niños devolvían la pelota a sus madres con una frecuencia proporcionalmente superior cuando la madre mostraba su mano extendida y vuelta hacia arriba en espera de la pelota (la principal conducta facilitadora de este juego) que cuando no era así. Aunque nuestro sistema particular de codificación no permitía llevar a cabo estos análisis en el juego del cucú, también para este juego debería ser válida una facilitación similar de las aptitudes del niño mediante conductas maternas. En segundo lugar, comparamos la capacidad del niño para llevar a cabo conductas de nivel superior en el contexto del juego y en situaciones no lúdicas. Por ejemplo, hallamos que, en el juego de la pelota, los niños devolvían por primera vez la pelota a su madre una media de dos meses antes de que devolvieran objetos en pruebas de desarrollo infantil basadas en Piaget (Uzgiris y Hunt, 1975). De manera similar, los niños destapaban a sus madres en el juego del cucú una media de un mes antes de que destaparan un objeto inanimado en las pruebas de Piaget sobre la permanencia del objeto. Así pudimos demostrar la existencia, tanto dentro de un contexto dado como entre varios contextos, de una facilitación de las aptitudes de los niños en estos dos juegos madre-niño.

En trabajos posteriores (Hodapp y Goldfield, 1985), especulamos en torno a la posibilidad de que las maneras en que las madres ayudan a sus niños pueden no estar limitadas a estos dos juegos. En realidad, nos sorprende la forma en que muchos juegos madre-niño fomentan aptitudes importantes para el desarrollo infantil. Así, un juego como el de «hacer pastelillos», parece fomentar las aptitudes del niño para la imitación gestual, y «hacer una torre-derribarla» fomenta el conocimiento de la causalidad y de la acción personal, etc. Aunque sería excesivo decir que *cada* juego madre-hijo fomenta una aptitud infantil de importancia, muchos de ellos parecen hacerlo (ver la tabla 3 de Hodapp y Goldfield, 1985). De ser ciertos, estos resultados demostrarían el funcionamiento de la zona de desarrollo próximo de Vygotski en una variedad de juegos madre-niño.

4 Para resumir, varios autores atribuyen distintas funciones cognitivas a

los juegos sociales madre-niño. Bruner y sus colegas recalcan las funciones de cariz lingüístico de estos juegos, mientras que Power y Parke acentúan las funciones en las que entran en juego la exploración, la comunicación y la regulación de la atención y del *arousal*. Nuestro propio trabajo muestra que algunas aptitudes, como la permanencia del objeto, aparecen antes en contextos de juego (cucú) que en contextos de no juego (prueba de Uzgiris y Hunt) y que, incluso dentro de un juego determinado, las conductas facilitadoras de las madres parecen ayudar a los niños a alcanzar un comportamiento de nivel superior. A continuación examinaremos los beneficios «cognitivos» de los juegos madre-niño para las madres de los niños en desarrollo.

Para las madres

Aunque, a diferencia de sus hijos, las madres no aprenden nuevas aptitudes cognitivas al participar con ellos en los juegos, es evidente que estos juegos les dan la oportunidad de controlar la interacción y de provocar en sus hijos un comportamiento de nivel superior. Estas funciones gemelas, el control y la obtención de conductas infantiles, constituyen la vertiente materna de los sentimientos de «eficacia mutua» que se consideran de importancia en todas las interacciones madre-niño (Goldberg, 1977). Según Goldberg, tanto las madres como sus hijos procuran alcanzar sentimientos de eficacia, o efectividad, en sus interacciones mutuas. La madre intenta poseer algún medio de control sobre el comportamiento del niño, del mismo modo que el niño obtiene un sentimiento de éxito tanto a partir de sus propias acciones (autoeficacia) como del placer sentido por la madre. Estos sentimientos de eficacia por parte de ambos participantes presuponen tanto el control como la provocación del comportamiento de cada participante por parte del otro.

La importancia del control y la provocación del comportamiento infantil se observa con más viveza en casos en que se dan dificultades en la interacción madre-niño. Goldberg (1977) observa que, a causa de la naturaleza «difícil de interpretar» de los niños prematuros, las madres de estos niños con frecuencia se sienten frustradas por su incapacidad para calmarlos o hacerles sonreír. Emde y Brown (1978) encontraron sentimientos similares en madres de niños con el síndrome de Down. Observan que en las madres de estos niños se dan dos períodos de depresión: el primero de ellos aparece tras haber recibido la noticia de que el hijo recién nacido presenta el síndrome, y el segundo se da cuando el niño tiene alrededor de cuatro meses. Esta última «onda» depresiva parece darse cuando las madres se ven incapaces de provocar sonrisas sociales en sus hijos; entonces se dan cuenta, realmente, de que sus niños sufrirán un retraso en sus logros cognitivos, lingüísticos y motores. Así, pues, la capacidad de controlar y provocar el comportamiento infantil se encuentra entre las funciones «cognitivas» más importantes que tienen las interacciones madre-niño para todas las madres.

Los juegos proporcionan un contexto que posibilita interacciones eficaces entre la madre y el niño porque permiten a la madre obtener de su hijo conductas interesantes y complejas. Las madres ayudan a provocar estas conductas mediante el empleo de dos tipos de conductas de apoyo. El primer tipo de conducta facilitadora es específica de un juego determinado y no puede utilizarse para ayudar al niño en otros juegos (Hodapp, Goldfield y Boyatxis, 1984; ver también: Rogoff, Malkin y Gilbride, 1984). Por

ejemplo, en el juego de la pelota, las madres extienden sus manos vueltas hacia arriba y piden al niño que les devuelva la pelota. En el juego del cucú, las madres hablan al niño («¿Dónde estoy?») y se inclinan hacia el niño mientras están tapadas. Las conductas específicas de cada juego ayudan a dirigir la atención del niño hacia los aspectos importantes de este juego en concreto. Como resultado, estas conductas maternas «específicas de un juego» son de una gran ayuda para provocar en los niños las conductas específicas (destapar a la madre o devolver la pelota) exigidas por un juego determinado.

De acuerdo con la perspectiva interaccionista-transaccional, también hallamos que algunas conductas maternas facilitadoras específicas estaban sincronizadas con el nivel de aptitud del niño. Por ejemplo, al examinar el porcentaje de turnos en el juego de la pelota en los que las madres extendían sus manos para que los niños la devolvieran, las madres aumentaron espectacularmente la frecuencia de esta conducta en el primer mes en que el niño devolvió la pelota, en comparación con los meses anteriores. Las madres parecían darse cuenta de que, ahora, los niños podían devolver la pelota y redoblaban sus esfuerzos para obtener del niño esta conducta (manifiestamente nueva) del nivel superior. Como se ha dicho anteriormente, las conductas maternas consistentes en extender las manos ayudaron a aumentar la frecuencia de las devoluciones de los niños, poniéndose en marcha la pauta siguiente: el niño realiza la conducta — la madre responde — el niño muestra un aumento en la frecuencia de realización de conductas de nivel superior. Los sentimientos de eficacia de ambos participantes también se vieron reforzados y aumentaron las interacciones con éxito durante el juego.

El segundo tipo de conducta facilitadora no es específica de ningún juego concreto y puede aplicarse a todas las interacciones entre la madre y el niño. Por ejemplo, en nuestros juegos las madres empleaban diversas conductas para captar la atención de su hijo. Pronunciaban el nombre del niño, botaban la pelota en el suelo y, a veces, incluso llevaban a cabo conductas físicas, como hacer cosquillas al niño, para captar su atención. Estas conductas captadoras de atención, normalmente llevadas a cabo en los primeros turnos de cada juego, ayudaban a establecer la implicación mutua concebida como requisito previo para el éxito en cualquier juego madre-niño.

Las madres también manipulaban el entorno inmediato para ayudar al niño a participar con ella en los juegos. Normalmente, las madres se ponían, o ponían a sus niños, en el suelo para quedarse los dos cara a cara, y llevaban a cabo otras conductas que ayudaban al niño a centrarse en el juego en sí, como retirar objetos que pudieran distraer su atención. Cada una de estas conductas de «puesta en escena» ayudaba a los niños a participar en interacciones con su madre durante el juego.

Vemos, pues, que las madres tienen formas «cognitivas» de beneficiarse al participar en juegos con sus hijos. Aprenden a provocar y controlar las conductas de sus niños proporcionando conductas de ayuda para juegos específicos, así como conductas dirigidas a captar la atención y de «puesta en escena» que son comunes a todas las interacciones madre-niño. Aunque el juego social no es el único contexto en el que las madres aprenden mediante la interacción con sus hijos, constituye un marco que desempeña una función «cognitiva» para las madres de niños pequeños.

LAS FUNCIONES EMOCIONALES DE LOS JUEGOS PARA LAS MADRES Y LOS NIÑOS

Hasta ahora sólo hemos examinado las funciones cognitivas de los juegos madre-niño. Pero los juegos también desempeñan funciones emocionales importantes, tanto para la madre como para su hijo. Aunque la investigación realizada en este campo no es tan abundante ni precisa como la realizada sobre las funciones cognitivas, varios autores han especulado en torno a las funciones emocionales de los juegos sociales. En estos trabajos nos centraremos a continuación.

El principal juego a examinar por sus funciones emocionales es el juego del cucú. Examinemos más de cerca el desarrollo de este juego. Se dan evidentes acciones precursoras de este juego en los primeros días de vida. Realmente, durante los primeros meses se dan aproximaciones juguetonas de las madres hacia sus hijos, y se cree que, hacia los seis meses de edad, y en la mayoría de los niños, se encuentra presente un juego del cucú «pasivo, en el que la madre se cubre y se destapa ella misma para que el niño se ponga a reír. En nuestro propio trabajo, el destapamiento de la madre por parte del niño se produjo a una edad media de nueve meses y, hacia los trece, los propios niños iniciaban por su cuenta la parte del juego consistente en taparse.

Como varios autores han observado, en la época durante la cual se desarrolla el juego del cucú, que va de los seis a los trece meses, se dan avances en muchas áreas. Entre los avances más destacados se encuentra la aparición del llanto infantil cuando la madre abandona el entorno inmediato del niño, lo cual es indicativo del «apego» que el niño siente hacia la madre (Bowlby, 1969; ver también Bretherton y Waters, 1985). Así, pues, una función emocional del juego del cucú es la consistente en ayudar a superar la separación psicológica de la madre y el niño de una manera divertida y no amenazante. Kleeman (1967) observa que el juego del cucú «convierte lo que sería una experiencia dolorosa en una experiencia agradable» (pág. 261) y es muy raro que los investigadores del juego del cucú informen de casos en los que el niño lllore ante la desaparición de la madre. Así, en un período de tiempo en el que el niño se angustia mucho ante la «pérdida» de la madre, la experiencia del juego del cucú le ayuda a enfrentarse con una cuestión emocional importante y problemática.

Una segunda función del juego del cucú, relacionada con la anterior, comporta el descubrimiento del yo. Aunque hasta finales del segundo año de vida no se desarrolla un concepto del yo más sofisticado (Lewis y Brooks-Gunn, 1979), aparecen destellos de un concepto del yo a edades más tempranas. Así, en el juego del cucú, los niños experimentan repetidamente con la idea de «lo que es yo» y «lo que no es yo», y desarrollan lentamente la idea de una existencia independiente de las personas y los objetos del mundo-exterior. Aunque no constituye el único contexto en el que los niños demuestran el desarrollo de sus conceptos sobre sí mismos (ver, por ejemplo, Stechler y Kaplan, 1980), el juego del cucú hace hincapié de manera específica en la idea del yo.

De manera similar, la idea de dominio (*mastery*) (White, 1959), en este caso aplicado a cuestiones emocional-cognitivas, entra a formar parte del juego del cucú y de otros juegos sociales. Algunos autores psicoanalíticos (por ejemplo, Kleeman, 1967, 1973) señalan que los niveles más elevados del juego del cucú ofrecen al niño la oportunidad de controlar la aparición y la desaparición del mundo exterior y de determinar por sí mismos cuándo acercarse a personas significativas y cuándo evitarlas. Los juegos

no sólo proporcionan el contexto adecuado para tratar estas cuestiones (y para que los propios niños «resuelvan» estos problemas), sino que también permiten a los niños hacerlo a su propio ritmo y a su manera. Así, diversos autores (por ejemplo, Brazelton, Koslowski y Main, 1974; Stern, 1974) han puesto de relieve el grado con que un niño es capaz de controlar la velocidad y el ritmo de la interacción. Hay diversos aspectos, tanto del contenido como del procedimiento de los juegos infantiles, que son parcialmente accesibles al dominio por parte del niño.

Hay otras funciones que también pueden ser desempeñadas por el juego del cucú y otros juegos sociales. Kleeman (1967) relata la cualidad burlona del juego del cucú entre una niña y su padre, en el que la niña, tímidamente, contenía la acción de destapar al mirar los ojos de su padre. Esta cualidad burlona también se hace patente en el juego de la pelota como, por ejemplo, cuando el niño tiende la pelota hacia su madre pero sin acabar de soltarla (la madre, invariablemente, comenta: «¡Me estás engañando!»; Clark, 1979). Estos ejemplos pueden constituir manifestaciones iniciales de humor y broma por parte del niño.

Así, pues, los juegos sociales pueden desempeñar varias funciones emocionales importantes para el desarrollo infantil. Pueden ayudar al niño a resolver problemas de separación de la madre y a conseguir la individualización de un «yo» autónomo, y pueden hacerlo de maneras que hagan hincapié en el dominio de estas cuestiones difíciles por parte del propio niño. Además, la cualidad burlona y festiva de los juegos puede ser precursora del humor y las bromas adultas.

Tal como veíamos en el caso de las funciones cognitivas, los juegos también pueden desempeñar importantes funciones emocionales para las madres. Considerados desde el punto de vista de la madre, los juegos como el del cucú permiten una relación más estrecha con el niño que está en pleno desarrollo. El proceso de «vinculación» con el niño, descrito por Klaus y Kennell (1976), se ve puesto de manifiesto en los momentos álgidos del juego del cucú, cuando la madre y el niño se miran a los ojos de manera burlona. Realmente, en nuestro trabajo con un niño en edad de gatear gravemente retrasado (Hodapp y Goldfield, 1983), encontramos que el acercamiento interpersonal favorecido por el juego del cucú convierte a éste en un «juego» importante para la intervención precoz. Por tanto, las funciones emocionales de los juegos no parecen limitarse al niño, sino que, en cierta medida, también son aplicables a la madre.

Las funciones del juego, que se habían constituido en tema de especulaciones sin fin durante muchos años y en múltiples disciplinas, sólo recientemente se han sometido a una investigación más profunda. Este artículo pretende bosquejar las funciones emocionales y cognitivas que tiene, tanto para las madres como para sus hijos, un tipo determinado de juegos: los juegos sociales madre-niño. Aunque estos juegos no constituyen el único contexto que ayuda al desarrollo posterior, su valor funcional ha quedado demostrado a través de una gran cantidad de esfuerzos teóricos y empíricos. Hasta ahora, sin embargo, todavía no hemos llegado a comprender completamente el valor funcional de los juegos sociales, incluso durante el período de la primera infancia.

Resumen

Este artículo proporciona una visión de conjunto de las funciones cognitivas y emocionales que los juegos madre-bebé aportan tanto al niño como a la madre. Implicando al niño en interacciones que comportan repetición, turnos, atención conjunta y ausencia de literalidad, los juegos pueden ayudar a los bebés en su desarrollo de destrezas lingüísticas y sensoriomotoras. A través de los intercambios lúdicos las madres facilitan y provocan en sus hijos conductas de un nivel elevado que los bebés serían incapaces de producir por sí mismos. Los juegos cumplen también diversas funciones emocionales: ayudan a los niños a hacer frente a la «pérdida» de la madre y a desarrollar los conceptos de yo, dominio y humor. En lo que concierne a las madres, los juegos aportan un contexto suplementario en el que se estimula la vinculación madre-hijo.

Summary

This paper provides an overview of the cognitive and emotional functions of mother-infant games for both the infant and the mother. By involving the child in interactions that feature repetition, turn-taking, mutual attention, and non-literality, games may help infants in their development of both linguistic and sensorimotor skills. Through game-like interactions mothers facilitate and elicit high-level behaviors from their infants, behaviors from their infants, behaviors that infants would be unable to perform by themselves. Games also serve several emotional functions: they help children to deal with the «loss» of the mother and to develop a concept of self, of mastery, and of humor. For mothers, games provide an additional context that fosters maternal bonding to the infant.

Résumé

Cet article donne une vue d'ensemble du rôle des jeux mère-enfant dans le développement de la connaissance et des émotions tant de l'enfant que de la mère. Ces jeux peuvent aider l'enfant à développer leurs capacités linguistiques, sensorielles et motrices en le poussant à des échanges caractérisés par la répétition, l'alternation, l'attention mutuelle et la non-litéralité. Grâce à ces échanges ludiques, la mère suscite et facilite ces comportements d'un niveau élevé que l'enfant ne pourrait accomplir du lui-même. Les jeux jouent aussi un rôle sur le plan émotionnel: ils aident l'enfant à faire face à la «perte» de la mère, et à développer le concept du soi, de la maîtrise, de l'humour. Pour la mère, les jeux fournissent un contexte supplémentaire qui nourrit le lien maternel avec l'enfant.

Referencias

- BELL, R. Q.: «A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization». *Psychological Review*, 1968, 75, 81-95.
- BELL, R. Q., y HARPER, L.: *Child effects on adults*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- BOWLBY, J.: *Attachment and loss*, vol. I. Nueva York: Basic Books, 1969.
- BRAZELTON, T. B., KOSLOWSKI, B. y MAIN, M.: «The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction». En M. Lewis & L. A. Rosenblum (eds.), *The effect of the infant on its caretaker*. Nueva York: John Wiley, 1974.
- BRETHERTON, I. y WATERS, E. (eds.): «Growing points of attachment theory and research». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985, vol. 50. Serial No. 209.
- BRUNER, J.: «The ontogenesis of speech acts». *Journal of Child Language*, 1976, 2, 1-19.
- «Learning how to do things with words». En J. Bruner y A. Garton (eds.): *Human growth and development*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- «Learning how to do things with words». En J. Bruner y A. Garton (eds.): *Human growth and development*, Oxford: Oxford University Press, 1978.
- BRUNER, J. y SHERWOOD, V.: «Peekaboo and the learning of rule structures». En J. Bruner, A. Jolly & K. Silva (eds.), *Play: Its role in development and evolution*. Nueva York: Basic Books, 1976.
- CLARK, R.: «The transition from action to gesture». En A. Locke (ed.), *Action, gesture, symbol*. Nueva York: Academic Press, 1979.
- EMDE, R. y BROWN, C.: «Adaptation to the birth of a Down's Syndrome infant». *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1978, 17, 299-323.
- FILLMORE, C.: «The case for cases». En E. Bach & R. Harms (eds.), *Universals in linguistic theory*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- GOLDBERG, S.: «Social competence in infancy: A model of parent-infant interactions». *Merrill-Palmer Quarterly*, 1977, 23, 163-177.
- HODAPP, R. M. y GOLDFIELD, E. C.: «The use of mother-infant games as therapy with delayed children». *Early Child Development and Care*, 1983, 13, 17-32.

- «Self and other regulation in the infancy period». *Developmental Review*, 1985, 5, 274-288.
- HODAPP, R. M., GOLDFIELD, E. C. y BOYATZIS, C. J.: «The use and effectiveness of maternal scaffolding in mother-infant games». *Child Development*, 1984, 55, 772-781.
- HODAPP, R. M. y MUELLER, E.: «Early social development». En B. Wolman (ed.), *Handbook of development psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
- KLAUS, M. y KENNEL, J.: *Maternal-infant bonding*. St. Louis, MO: C.V. Mosby, 1976.
- KLEEMAN, J.: «The peek-a-boo game. Part I: Its origins, meanings, and related phenomena in the first year». *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, 239-273.
- «The peek-a-boo game. Its evolution and associated behavior, especially bye-bye and shame expression, during the second year». *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1973, 12, 1-23.
- LEWIS, M. y BROOKS-GUNN, J.: «Toward a theory of social cognition: The development of the self». En I. Uzgiris (ed.), *Social interactions and communication during infancy*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- NICHOLICH, L.: «Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play». *Merrill-Palmer Quarterly*, 1979, 23, 89-99.
- POWER, T. y PARKE, R.: «Play as a context for early learning: Lab and home analyses». En I. Sigel & L. Laosa (eds.), *The family as a learning environment*. Nueva York: Plenum, 1982.
- RATNER, N. y BRUNER, J.: «Games, social exchanges and the acquisition of language». *Journal of Child Language*, 5, 391-401, 1978.
- ROGOFF, B., MALKIN, C. y GILBRIDE, K.: «Interaction with babies as guidance for development». En B. Rogoff & J. Wertsch (eds.), *Children's learning in the «zone of proximal development»*. New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- ROSS, H. y KAYE, D.: «The origins of social games». En K. Rubin (ed.), *Children's Play*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- SAMEROFF, A.: «Early influences on development: Fact or fancy?» *Merrill-Palmer Quarterly*, 1975, 21, 267-294.
- STECHLER, J. y KAPLAN, S.: «The development of the self: A psychoanalytic perspective». *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1980, 35, 85-110.
- STERN, D.: «The goal and structure of mother-infant play». *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1974, 13, 402-421.
- UZGIRIS, I. y HUNT, J. McV.: *Assessment in infancy*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1975.
- VYGOTSKI, L. S.: *Thought and language* (traducido por E. Hanfmann & G. Vakar). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1962 (trad. cast. *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1973).
- «Interaction between learning and development». En L. S. Vygotski, *Mind in society*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1978.
- (cincuenta años después): *Infancia y Aprendizaje* (edición especial), 27-28, 1-255, 1984.
- WATSON, M.: «The development of social roles»: A sequence of social-cognitive development». En K. Firscher (ed.), *Cognitive development. New Directions for Child Development*. No. 12. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- WATSON, M. y FISCHER, K.: «A developmental sequence of agent use in late infancy». *Child Development*, 48, 828-836, 1987.
- «Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years». *Developmental Psychology*, 1980, 16, 483-494.
- WHITE, R.: «Motivation reconsidered: The concept of competence». *Psychological Review*, 1959, 66, 297-333.
- WOOD, D., BRUNER, J. y ROSS, L.: «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 89-100.