



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“USO SIMBÓLICO DEL OBJETO EN EL JUEGO EN NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

EDUARDO LÓPEZ CÓRDOVA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

REVISOR DE TESIS: DR. SERAFÍN MERCADO DOMÉNECH

SIDONALES:

LIC. JOSE HUERTA IBARRA

DR. FLORENTE LÓPEZ RODRIGUEZ

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS



MÉXICO, D. F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por aquellas experiencias que me han permitido crecer como persona y profesionista.

A mis maestros que me brindaron conocimientos y habilidades invaluableles para desempeñarme adecuadamente en el ámbito laboral, imprimiendo el deseo de superación y el cariño hacia mi carrera y Universidad.

A la doctora Luz Maria Flores porque gracias a sus consejos, guía y sugerencias fue posible materializar una idea que constantemente cambiaba de forma, teniendo siempre como apoyo su gran paciencia, generosidad y tolerancia, enriquecidas con un toque personal en cada reunión.

Al doctor Serafín Mercado por el apoyo y tiempo dedicado a la supervisión de esta tesis permitiendo, a través de sus sugerencias, modificarla y enriquecerla en cuanto a contenido y forma.

A los profesores José Huerta, Florente López y Rosa del Carmen Flores por sus valiosas observaciones, aportaciones y sugerencias a este escrito, así como su invitación a seguirme preparando como profesionista.

A Oscar y Donany y al resto del equipo de investigación por sus aportaciones y recomendaciones en la elaboración del catálogo y su apoyo en las diferentes fases de este proyecto.

A Nelly y Daniel por su valioso apoyo en esta tesis, por tantas noches y horas de trabajo sin los cuales este escrito no hubiera sido posible, por tantas pláticas y momentos que hicieron ameno este proceso.

A la UNAM que a través de la DGAPA, bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), financió parcialmente la presente investigación. Clave del proyecto IN310105-3

A la Secretaria de Educación Publica, a través de la Subsecretaria de Educación Superior (SES) por el apoyo económico brindado con el fin de concluir con el proceso de titulación mediante el apoyo de la Coordinación Nacional de Becas para la Educación Superior- CNBES.

DEDICATORIA

A mis padres porque han sido mi mayor ejemplo de superación y logro, motivándome a seguir adelante y siendo el apoyo principal a lo largo de toda mi preparación.

Les dedico este escrito por que no encuentro otra forma para agradecerles todos sus consejos, lo que me han dado, todo ese amor, ternura, paciencia, apoyo, confianza y seguridad que han determinado el rumbo de mi vida e influido en lo que ahora soy.

Porque simplemente sin su apoyo, no hubiera sido tan grata la experiencia de crecer. Por provocar en mí este profundo cariño que les tengo.

A mis hermanos que con sus consejos, bromas, juegos, aventuras y cariño lograron fortalecer mi deseo de seguir adelante. Por compartir tantas desveladas y hacer tan interesante aquellas noches dedicadas a concluir con esta fase de mi vida. Por estar siempre ahí, por todo el respeto, admiración y amor que siento hacia ustedes.

A mis amigos de carrera, a Blanca, Gaby, Cesar, Laura, Liliana, Marlene, Tania, Paulina, Román, Rocío, Ramón, Celene, por compartir experiencias dentro y fuera de la Universidad, por todas esas platicas y días tan gratos en los salones y patios de la facultad, por seguir juntos, compartiendo nuestros logros, viéndonos crecer y desarrollarnos como profesionistas, por aumentar cada día este cariño que siento hacia ustedes.

A Ingrid, Zoe, Elsa, Lorena, Cinthya, Aaron, Jorge, Enrique, por esos días,

A Ingrid, Zoe, Elsa, Lorena, Cinthya, Aaron, Enrique y Jorge a quienes a pesar del tiempo y la distancia y lo poco frecuente de nuestros encuentros, aun conservo como amigos y con quienes compartí momentos muy agradables desde el comienzo y final de la carrera, gracias por esos recuerdos.

A Arely por las experiencias vividas durante mis años en la facultad, tanto dentro como fuera de ella, por compartir conocimientos, experiencias, opiniones, emociones, momentos especiales y anécdotas familiares, por haber compartido una etapa tan grata e importante de vida.

A Rocio por estar presente todo el tiempo, por crear y recrear esta amistad tan peculiar, donde basta una mirada para comunicarnos, por el gusto de verte en aquellos pasillos de la facultad y por involucrarme cada vez más con esta carrera que tanto me ha gustado.

A Priscila por tu amistad, cariño y apoyo. Por la confianza de haber iniciado juntos el proyecto que fue el preámbulo de todo lo que hemos logrado hasta ahora, por continuar con la amistad que crece cada día, por ser confidente, compañera y amiga.

A Mary, Bety, Celene y la doctora Fayne, por ser mis amigas y maestras, por lo que hemos compartido y lo que me han enseñado, por esos momentos tan agradables, tan ilustrativos y constructivos, por esas risas, confesiones y recomendaciones.

A Erika y Efrén por compartir parte de su sabiduría y experiencia de vida, por darme herramientas para sentirme seguro de seguir adelante y por enseñarme a vivir la vida plenamente.

A Juan Pablo, Raquel y Alfredo por su apoyo durante tanto tiempo, por motivarme a seguir adelante y darme la oportunidad de iniciar nuevos proyectos, por su amistad y lo que me enseñaron sobre la vida, la superación y la amistad.

Finalmente a ti Sarai, por acompañarme en este proceso, por tu apoyo, comprensión y paciencia, por compartir tantos cambios en un periodo tan corto, por ser partícipe de la conclusión y cierre de este ciclo en mi vida y por todo lo que me has enseñado.

ÍNDICE

	Página
Resumen.....	1
Prólogo.....	2
Introducción.....	4
Capítulo 1. El juego Infantil.....	6
1.1. Definición del concepto de juego	6
1.2. Teorías sobre el juego.....	9
Teorías clásicas.....	9
Teorías nuevas del juego	13
1.3. Vinculación del desarrollo evolutivo y el juego.	18
Capítulo 2. La Simbolización.....	26
2.1. Origen	26
Evocación del objeto ausente.....	26
La imitación diferida.....	32
2.2. Desarrollo de la simbolización en el niño.....	37
La representación	37
La función simbólica	38
Simbolización y lenguaje.....	40
Adquisición del signo	42
Capítulo 3. El juego simbólico.....	44
3.1. Delimitación de juego simbólico	44
3.2. Clasificación del juego simbólico	47
3.3. Factores que influyen en el juego simbólico	51
Propiedades del objeto	51
La edad	54
El entorno social	55
Capítulo 4. Metodología	68
4.1. Objetivo general	68
4.2. Objetivos específicos	68
4.3. Planteamiento del problema	69
4.4. Hipótesis	69
4.5. Variables	69

Definición de la variable independiente.....	69
Definición de la variable dependiente	69
4.6.Método.....	70
Participantes	70
Escenario	71
Tipo de estudio	71
Muestreo temporal	71
Aparatos	71
Materiales	71
Instrumento.....	71
4.7. Procedimiento	72
Adaptación.....	72
Elaboración del catálogo conductual	73
Evaluación del juego simbólico.....	77
Capítulo 5. Resultados.....	80
Distribución del juego simbólico.....	80
Orden jerárquico.....	83
Comparación entre grupos.....	85
Determinación de las diferencias entre grupos.....	87
Análisis secuencial de categorías.....	88
Discusión.....	97
Alternativas para futuras investigaciones.....	102
Aplicación.....	102
Referencias	104
Apéndice.....	108

Resumen

En el desarrollo intelectual del niño es importante la adquisición de habilidades para entender y usar sistemas simbólicos y representacionales de su cultura y contexto social, primando en ello situaciones lúdicas o de juego en donde despliega conocimientos, experiencias y habilidades.

Comparten conversaciones, experiencias, ideas y aprendizajes, mismos que a medida que sigue madurando, se modifican y adaptan a las relaciones sociales no necesitando por tanto acudir a sustitutos simbólicos y distorsiones de la realidad. Así a medida que el niño crece, realiza acuerdos de los papeles a realizar, desplegando el argumento del juego conforme a un plan determinado y supeditando sus acciones a este, recibiendo las cosas, los juguetes y el ambiente significados lúdicos concretos y convencionales que se conservan a lo largo del juego.

La presente investigación tuvo como eje principal identificar estas diferencias (en porcentaje y frecuencia) en torno al juego simbólico emitido por niños preescolares, tomando en cuenta la imitación, la representación de significados mediante objetos ausentes, así como el uso convencional y no convencional de estos.

Con base en la hipótesis que afirma una mayor preferencia en el uso convencional de los objetos (juguetes) en los niños mayores, se realizó un estudio descriptivo comparando el juego observado en un grupo seleccionado al azar de 9 niños con edades de entre 3 y 5 años, en una situación de juego libre con evaluaciones individuales mediante grabaciones en videocasetes durante 6 sesiones de 15 minutos cada una, registrándose su conducta por intervalos de 5 segundos.

Dado el interés de este estudio, resultó crucial la elaboración de un catálogo conductual compuesto por 10 categorías de las cuales Alto soporte físico con acción (AFA), Observar (OB), Interacción (I), y Actividad preparatoria (AP), resultaron las más relevantes.

La comparación de las preferencias por cada una de ellas a partir de su duración, el análisis de varianza (ANOVA) y el post hoc de Tuckey, mostró diferencias significativas entre los tres grupos de edad en la categoría de OB ($F_{(2,51)}=9.63$, $p=.00$, $R^2=.27$) y entre el grupo de 3 y el de 5 años en AFA ($F_{(2,51)}=3.87$, $p=.027$, $R^2=.13$), no siendo significativas en AP ($F_{(2,51)}=1.14$, $p=.327$) e Interacción ($F_{(2,51)}=0.059$, $p=.943$) para ninguno de los grupos. De ellas, Alto soporte físico con acción muestra una mayor frecuencia relativa (46.7%) en el grupo de 5 años y observar (OB) en el de 3 años (24.1%).

Finalmente, los diagramas de probabilidad condicional muestran transiciones de conducta que permiten concluir la importancia, en los niños de 5 años, de la interacción y el apego a normas sociales pues desarrollan, a partir del uso del lenguaje, el establecimiento de acuerdos y la planeación en torno al juego, habilidades cognitivas que potencializan su capacidad para relacionarse y resolver problemas. De ello la importancia de brindarles tiempo para jugar e involucrarse en interacciones sociales, permitiéndoles tener espacios para practicar roles y aprender a cerca de las habilidades necesarias para ser miembros de la cultura que les rodea.

Prólogo

Las experiencias, vivencias y observaciones del entorno no resultan ser directamente lo que se acostumbra a denominar realidad sino una representación de la misma, el ser humano representa y se representa a sí mismo de diversas maneras constituyendo el lenguaje un ejemplo de ello.

Esta representación constituye un proceso y como tal, tiene un origen, antes del cual los elementos que dan pauta a su surgimiento se muestran con mayor claridad. Con el fin de determinarlos, estudios como los de Piaget describen los cambios que en etapas tempranas del desarrollo sufre la capacidad de representar, particularmente la de simbolizar, como elemento cognitivo de la misma, pudiendo describir con ello un periodo aproximado donde la simbolización se origina.

Este estudio en etapas tempranas del desarrollo requeriría la observación de la conducta del niño en un periodo donde las transiciones de una etapa meramente sensorio motriz a una preconceptual (Piaget, 1961) permitan determinar las diferencias en estos periodos en cuanto a la capacidad de representar.

En función de lo anterior, el estudio del comportamiento de los niños en escuelas preescolares, particularmente durante períodos de juego, constituye una circunstancia favorable para los propósitos de la presente investigación, los cuales se centran principalmente en la identificación de las diferencias en cuanto al uso simbólico de los objetos (juguetes en esta investigación) en diferentes etapas del desarrollo.

Con el fin de explicar dicho tema, el contenido de esta tesis se divide en dos apartados, correspondiendo el primero de ellos al marco teórico y el segundo a los elementos empíricos.

Por conveniencia, el primero se ha dividido en tres capítulos, donde se exponen las diversas teorías y definiciones que dan sustento a las afirmaciones planteadas en este estudio. Dado que el juego fue considerado como circunstancia favorable para la investigación de la simbolización en los niños y como expresión conductual de dicho proceso, en el Capítulo 1 se define este concepto y se describen diversas teorías que lo explican, para con ello establecer como marco de referencia aquellas que establecen cambios cognitivos ocurridos en el niño, inferidos a partir de las diferencias cualitativas y cuantitativas observadas en el juego.

Por otro lado, dado que el tema principal de esta tesis se vincula con la simbolización, se consideró la conveniencia de desarrollar, de manera extensa, este tema y los elementos que la constituyen como proceso; así, en el Capítulo 2 se describen los antecedentes y factores (internos y externos) que influyen en la adquisición del símbolo y se relacionan con el proceso de simbolización.

Finalmente, analizado el proceso y considerando el referente conductual establecido en el Capítulo 1, se vincula la simbolización con juego en un capítulo particular (3) centrado en específico en el denominado “juego simbólico”, definiéndolo y exponiendo algunos de los cambios que presentan los niños en diversas etapas del desarrollo, particularmente en la edad preescolar y concretamente en el período de los 3 a los 5 años.

La segunda parte de esta tesis hace referencia al contenido empírico, mismo que ha retomado el empleo de la metodología observacional descrito en otros estudios, siguiendo lineamientos descritos a lo largo del Capítulo 4 (Método), permitiendo con ello, a partir del empleo de instrumentos y materiales descritos en este capítulo, obtener resultados reportados en un 5º Capítulo.

Cabe mencionar que la muestra, originalmente planteada con una N de 18, 6 niños por grupo, fue reducida, dada la dinámica escolar y modificaciones a la misma muestra, a una N de 9, 3 niños por grupo, teniéndose con ello reservas en algunos de los resultados obtenidos en este estudio. Lo anterior limita, por tanto, los resultados en esta investigación, siendo posible no obstante, los análisis descritos en el Capítulo 5.

En dicho capítulo (Resultados), considerando los propósitos de este estudio, fue conveniente realizar comparaciones entre grupos de edad, presentando dichos resultados e incluyendo análisis descriptivos, secuenciales y estadísticos de los datos obtenidos a partir de los registros realizados durante la investigación.

En la parte final, Capítulo 6 (Discusiones), se discuten los datos obtenidos en relación con la edad de los niños y su desarrollo. Se incluyen en este capítulo las conclusiones y sugerencias para posteriores investigaciones.

Introducción

La primacía que el juego tiene sobre otras actividades que el niño realiza, constituye una de las razones por las que el estudio del infante a través del juego ha sido ampliamente recurrido, ya que el juego implica su interacción con el mundo exterior (Piaget, 1975) y constituye, en el infante, un aspecto esencial en el desarrollo, estando ligado al conocimiento, la afectividad, motricidad y socialización. (Zapata, 1988).

Dada la importancia del juego en el niño, ha sido estudiado desde diferentes enfoques y con diversas metodologías, permitiendo con ello obtener información acerca de múltiples aspectos del infante; aspectos emocionales, de personalidad, cognitivos, sociales y del desarrollo.

La concepción del juego y su relevancia en la personalidad del individuo como objeto de análisis terapéutico, ha sido vinculado con las observaciones realizadas por el fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939) quien sostuvo que un niño juega no solo para repetir situaciones placenteras sino también para elaborar las que le resultaron dolorosas y traumáticas (Aberasturi, 1977, citado en Díaz, 2000).

Estudios posteriores apegados al trabajo de Freud se encuentran en el trabajo de Arminda Aberasturi, quien también refleja un marcado interés por la presencia de situaciones dolorosas y traumáticas en el juego, pero es Melanie Klein, psicoanalista británica, quien considera la utilidad de la información que el juego aporta, como un recurso con fines de diagnóstico y tratamiento, dándole así un valor terapéutico (Díaz, 2000). En este sentido, el juego resulta importante en la vida del niño (Delval, 1994) pues le permite resolver conflictos y actuar simbólicamente sobre la realidad. Reuniendo objetos o fenómenos de la realidad exterior y usándolos al servicio de la realidad interna (Winnicott, 1996), mostrando tanto elementos propios internos como valores culturales que vive día a día (Shuller, 1986).

Por otro lado, Vygotsky (1896-1934) considera que la conducta de un niño pequeño esta determinada por las condiciones en las que se presenta, viéndose limitado por tal situación, pero afirma, sin embargo, que en el juego las cosas pierden su fuerza determinante y el niño actúa independientemente de lo que ve, actuando a partir de las ideas más que de las cosas (Vygotsky, 1978).

Otros autores han descrito al juego desde un enfoque distinto, como un elemento en el manejo educativo y como medio de adaptación a los intereses y necesidades de la infancia. Para Zapata (1988) todo juego es aprendizaje, pues por medio de su acción, “*el niño conoce y descubre los objetos del mundo externo*”, comprende muchos de los aspectos de su personalidad, descubre y toma consciencia de si mismo, conoce y acepta a los otros y organiza cognoscitivamente las percepciones y las relaciones de los objetos.

Se ha enfatizado así mismo (Delval, 1994) la relevancia del juego como evidencia del desarrollo cognitivo en los infantes, y la posibilidad de aprendizaje mediante la integración de los elementos del exterior y la modificación de estructuras cognitivas que lo permiten.

En este sentido se usan términos que describen dichas acciones, se establece que el niño asimila¹ el mundo circundante actuando sobre él, y que al mismo tiempo se acomoda produciendo nuevos esquemas² por diferenciación de los esquemas anteriores, multiplicando y diversificándolos mientras aprende, resultando con ello la reestructuración de las ideas y la construcción del conocimiento como evidencia del desarrollo del pensamiento (Piaget, 1975).

Existe así una amplia gama de enfoques vinculados al juego y las diversas formas de explicarlo. La relación con los aspectos sociales que muestra al permitir la vinculación con pares y el desarrollo de estructuras de intercambio social; su posibilidad de modificar el mundo exterior así como el interior teniendo con ello posibilidades terapéuticas; las modificaciones a nivel cognitivo y conductual que representan una gran herramienta en el aprendizaje; y los avances en el desarrollo intelectual que se logran mediante él, hacen del estudio del juego infantil un medio que permite comprender los procesos que ocurren tanto interna como externamente en el niño en dicha etapa del desarrollo.

1. La asimilación supone la incorporación del objeto externo a esquemas mentales previos y permite reconocer o identificar los objetos nuevos en relación con el contenido de los esquemas ya existentes. (Delval, 1980)

Por otro lado, el medio obra también sobre el organismo, designándose a esta acción inversa el término de “acomodación”, la cual implica una modificación de la acción que se refiere a ellas.

2. Esquema: sucesión de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. (Delval, 1978). Son acciones (físicas o interiorizadas) susceptibles de realizarse sobre los objetos. (Delval, 1980). Puede pensarse como un medio adaptativo usado para mantener la relación con objetos y eventos en presencia de estos eventos (Olson, 1993)

Capítulo 1. El juego infantil

Considerando al juego como una circunstancia favorable para la investigación de la simbolización en los niños, pues constituye una actividad a la cual le dedican la mayor parte del tiempo y se define como expresión conductual de dicho proceso, en este capítulo se define al mismo, y se describen diversas teorías que lo explican.

Estas teorías, a lo largo de la historia, explican diversos aspectos del niño, desde sociológicos, antropológicos y biológicos, hasta elementos vinculados al desarrollo del menor, existiendo algunas centradas particularmente en los cambios cognitivos ocurridos en los niños expresadas a partir de los cambios cualitativos que el juego conlleva.

Así, en este capítulo, se desarrollan en primera instancia aspectos teóricos centrados en el juego como tal, su definición y teorías que lo explican, para establecer como eje principal de esta tesis, aquellas teorías que hacen referencia a habilidades cognitivas que el mismo juego plantea.

Lo anterior permite exponer, en una segunda parte de este mismo capítulo, el vínculo entre el desarrollo evolutivo del niño y el juego, pudiendo justificar así la relevancia de este tópico para la presente investigación, entiendo en este sentido, que la observación del juego fue usada como medio y no fin para cumplir con los propósitos de esta tesis.

1.1 Definición del concepto de juego

El juego ha sido estudiado desde diversos puntos de vista y marcos teóricos, considerando en ello aspectos emocionales, cognitivos, y sociales. Lo anterior ocurre ya que el juego no es solo el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en su desarrollo. Se considera incluso que, dentro del proceso de aprendizaje, el juego cumple con la función que la complejidad del mismo requiere, siendo las repeticiones placenteras sin reclamo de atención explícita sus características principales (Román; Sánchez; y Secadas, 1997).

Para el niño casi toda actividad es juego, y por el juego adivina y anticipa las conductas superiores. La mayor parte de las interacciones y contactos con el medio se producen a través de actividades lúdicas, razón por la cual se considera que el juego es para los niños su canal de expresión y de comunicación. El juego posibilita la expresión y manifestación de emociones, pensamientos, miedos y deseos de los niños, a través del contenido temático de este (Costa, 2000). Estas actividades consideradas como juego van cambiando; adquirida una habilidad, tiende a cesar el juego correspondiente, y las habilidades dominadas sirven de catapulta para emprender otras complejas y de más rango (Román; Sánchez; y Secadas, 1997). Tales cambios dificultan el intento de definir un concepto tan complejo como lo es el juego.

Vygotsky (1978) por ejemplo, considera que el juego surge como una alternativa, un *mundo ilusorio e imaginario*, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida; resolviendo la tensión surgida en los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se tiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, sufriendo la conducta del pequeño un cambio.

Se ha considerado también, que por medio de la acción del juego, el niño conoce y descubre los objetos del mundo externo (Zapata, 1989) ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como los sistemas de comunicación; el niño puede cumplir con la necesidad de aprender a conocerse y descubrirse al actuar libremente, adquirir el control de sus movimientos y probarse; actividades que le permiten desarrollar su inteligencia y ampliar sus conocimientos del entorno.

La importancia del juego resulta por tanto innegable y aun más la dificultad por definirlo y determinar lo que podría denominarse como juego, razón por la cual se han establecido algunas características que comparten muchas de las conductas que se han definido como tal. Una de estas aportaciones, enunciada por Garvey (1977), define al juego afirmando que este posee las siguientes características:

- 1.- Es placentero, divertido, aún cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.
- 2.- El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular, En términos utilitarios es inherentemente improductivo.
- 3.- Es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.
- 4.- Implica cierta participación activa por parte del jugador.
- 5.- Guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego.

Concibe al juego como una actividad que implica compromiso activo por parte del niño, que no tiene metas externas y que es grato, divertido, espontáneo y voluntario.

Como actividad placentera, Piaget (1986) observa que en el juego se realizan actividades por el solo placer de dominarlas; reproduciéndose determinadas conductas no por la búsqueda de resultados, sino simplemente por la búsqueda de placer. Este placer resulta del hecho que es él quien ha producido un resultado, más que el resultado en sí, poseyendo así un mundo para él, un mundo en el cual puede ejercer su *soberanía* (Chateau, 1958).

Incluso la renuncia del niño a algo que desea, subordinándose a una regla, adquiere otra dimensión en el juego, constituyendo esta subordinación y renuncia a una acción impulsiva inmediata los medios para alcanzar el máximo placer. Es considerado incluso (Vygotsky, 1978) como atributo esencial del juego el ser una regla que se ha convertido en deseo, brindando al niño una nueva forma de deseos que le permite realizar los mayores logros.

Román (Román; Sánchez; y Secadas, 1997) considera al juego como una actividad gratuita pues se juega simplemente por el placer de jugar; asume que el juego es una actividad espontánea y libre de interferencias, con la tendencia a afianzar algo recién aprendido mediante la repetición placentera (hábitos) y facultando para la adquisición de capacidades y habilidades más complejas. Para Martínez (1999), juego es un término que se refiere tanto a una forma general de comportarse y sentir como a una serie de actividades concretas claramente delimitadas y se produce por un placer intrínseco, observándose que quien juega se siente feliz, sin preocupaciones ni necesidades básicas.

El juego también permite al niño expresar sentimientos y emociones manifestando sus miedos y preocupaciones en una situación protegida, ayudándole a conocer y controlar sus emociones e identificarse con el adulto; le proporciona de igual forma la posibilidad de representar su rol sexual, así como las características asociadas a cada género, identificándose con ellas, favoreciendo su desarrollo y maduración (Costa, 2000).

Díaz (2000) afirma que el juego es el recurso del niño para socializarse, aprender nuevas pautas de comportamiento, imaginar y crear, enfrentarse a sus conflictos y desahogar tensiones. Es la posibilidad de interactuar con elementos tanto físicos (otros niños, juguetes u objetos), como imaginativos (representación y manejos concretos o simbólicos). Este autor define el concepto de juego como:

- Una actividad espontánea y libre.
- No tiene interés material. Se juega sólo por jugar, pero no es desinterés.
- Permite la recreación de las escenas e imágenes del mundo real o fantástico a través del imaginario.
- Se desarrolla con orden, de forma coherente y con rumbo especificado.
- Manifiesta regularidad y consistencia
- Tiene límites que la propia trama establece
- Se autopromueve, es decir se refuerza dinámicamente por las consecuencias que él mismo produce, así, un juego prepara para otro juego.
- Permite disminuir las tensiones
- Se expresa en un tiempo y un espacio, tanto físico como psicológico
- puede ser individual o social
- Es evolutivo, iniciando con el dominio del cuerpo para posteriormente manejar las relaciones sociales y de su medio
- Es una forma de comunicación y es original.

De acuerdo con el manual de psicología, educación y ciencia (2001), se considera que el juego satisface las necesidades del organismo de tener actividad y de liberar energía acumulada. Como actividad vital el juego aparece de modo instintivo, manifestándose formas de aprendizaje tales como la imitación de los mayores, la utilización de juguetes y objetos, algunas formas humanas de comportamiento y la relación de las palabras con las cosas.

Si bien no existe una definición que considere todos los aspectos del juego, es innegable que el juego en el niño constituye una parte integral del desarrollo físico, sensible, cognitivo y emocional (Charles; y Theresa, 2000). Se podrían destacar como características del mismo el ser una conducta que manifiesta placer, que no posee una meta en sí salvo las motivaciones

intrínsecas de aquel que la realiza, ser espontánea y requerir de cierta participación por parte del jugador.

Es considerado también como una actividad espontánea y placentera que cumple dos funciones; una de aprendizaje, pues a través del juego el niño se conoce a sí mismo, establece relaciones con los demás y desarrolla la creatividad y otra como regulador de emociones, puesto que favorece un desarrollo armónico, al potenciar la expresión de emociones y sentimientos permitiéndole conocerlos y hacerles frente (Costa, 2000).

Para los fines de esta investigación se considerará como juego aquella conducta espontánea y voluntaria, individual o social, emitida por el niño, en la cual exista una manifestación clara de placer, diversión o interés, determinado por expresiones como risas, largos periodos de tiempo dedicados a alguna actividad y verbalizaciones o sonidos acompañados de uso de algún objeto o simulación del mismo. Se excluyen de la definición aquellas conductas que representen una clara agresión a algún compañero o un daño a un objeto.

Definido el juego y establecidas sus características principales, resulta más claro determinar qué aspectos de la actividad infantil son centrales cuanto se le estudia y a qué se refieren diversos autores cuando mencionan al juego en sus observaciones.

A partir de ello, algunas teorías han sido formuladas en torno a sus causas y efectos, mismas que se han clasificado (Shuller, 1986) en Teorías Clásicas del Juego y Teorías Nuevas del Juego. Definiéndose las Teorías Clásicas del Juego como aquellas en las que el antecedente del juego y el propósito son inferidos, tomando el contenido específico del comportamiento de juego como irrelevante; y las segundas como aquellas Teorías en las cuales, tanto las causas como los efectos del juego poseen un aspecto específico y crucial.

Se puede establecer así, que las teorías del primer grupo estudian al juego como elemento central de investigación, tratando de explicar sus características y estableciendo sus funciones, y por otro lado, las teorías del segundo grupo hacen uso de la observación e inferencia a partir del juego para estudiar procesos cognitivos y emocionales que subyacen a esta actividad.

1.2 Teorías sobre el juego

Teorías Clásicas

Teoría de la energía sobrante

El exponente de esta teoría es el filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903), quien tomó como referencia el pensamiento de Friedrich von Schiller, el cual llamó al juego “expresión de una energía exuberante” y “origen de todo arte”. Spencer, basado en las ideas de este autor, consideraba que solo las especies superiores destinaban tiempo a la actividad lúdica (Díaz, 2000), pues gracias al perfeccionamiento de sus habilidades, emplean menos tiempo en su propia conservación y, a su vez, están mejor alimentados y más sanos, siendo por tanto, mucho mayor su energía disponible (Millar, 1972).

Dada su posibilidad de recreación al tener cubiertas sus necesidades vitales de supervivencia, los excedentes de energía en los organismos se expresarían a través de ejecuciones carentes de propósito inmediato, encontrando su medio de liberación en el juego. Argumentó que cuanto más bajo está un animal en la escala evolutiva, tanto más necesita emplear sus energías para encontrar alimento y escapar de sus enemigos, afirmando que el juego solo puede desarrollarse en los animales superiores (Millar, et al).

Sin embargo el juego puede actuar como un incentivo. Un niño puede estar cansado después de un largo trabajo, pero si sabe que al llegar a su casa podría jugar, esta sola idea le dará energía y le hará correr rápidamente. No es necesario, en absoluto, un exceso de energía para que surja el juego (Millar, 1972), los niños, aun cansados, son capaces de iniciar el juego a cualquier hora sin importar cuan cansados se encuentren (Díaz, 2000).

La teoría de la energía sobrante de Spencer es más aceptable si se aplica a los brincos de los corderos y a las violentas estampidas de los niños pequeños. Aun con ello, constituye un antecedente en el intento de conectar los hechos fisiológicos, psicológicos y sociales en el juego, enfatizando sin embargo solo una de las funciones del mismo sin profundizar en las modificaciones estructurales que este implicaría.

Teoría de la Relajación

La teoría de la energía sobrante de Spencer consideraba que en el juego se invierte el excedente de energía de los individuos. Desde esta óptica los niños jugarían más porque poseen mayor excedente de energía. Retomando esta idea, Lazarus (1883, citado en Costa, 2000) planteó la teoría de la relajación, en el cual el juego ayudaría a aumentar la energía porque favorece la descarga de tensión y, de esta manera, potencia sentirse de nuevo pleno de energía.

El juego entonces se realiza para recuperar fuerzas, considerándose en esta teoría la actividad de juego como un déficit de energía. La idea ya había aparecido incidentalmente en algunas obras del siglo XVII, pero generalmente se atribuye a dos pensadores alemanes del siglo XIX, Schaller y Lazarus, autores de algunos trabajos sobre el juego.

Schaller pensó que el juego repone fuerzas en período de desaparición (Millar, 1972) siendo un método donde la energía puede ser repuesta, considerando al juego como una manera de disipar la fatiga del organismo mediante tareas relativamente nuevas. El niño, al encontrarse fatigado, recobrará la energía faltante mediante el juego (Schuller, 1986).

Lazarus comparó el juego con el trabajo y con el ocio, y consideró que un recreo activo restaura las energías (Millar, 1972). Sin embargo, esto no tiene ninguna relación con la actividad del niño y resta importancia a la actividad lúdica en sí y a la posibilidad de construcción cognitiva que la misma permite.

Teoría de la Preparación Instintiva

El autor de esta teoría, el profesor de filosofía en Basilea Karl Groos (1902) consideraba que el juego no es más que *una expresión de carácter instintivo* (Díaz, 2000), la cual ejercita y desarrolla las capacidades del niño para enfrentarse a las circunstancias de la edad adulta, asumiendo un papel de elemento preparatorio para la vida posterior. Groos señala que las funciones naturales del organismo, prácticamente todas, pueden desarrollarse en el juego

(Millar, 1972). De este modo enfatiza el sentido práctico de la infancia al ser la preparación para una vida adulta y permite generalizar este principio a otras especies, las cuales obtienen beneficios similares (p.e el juego de los gatos pequeños jugando con estambre como preparación para la caza) (Díaz, 2000).

Gross propuso que el juego emerge de la selección natural como una forma necesaria de práctica. Es una parte donde los organismos inmaduros desarrollan conductas para la supervivencia posterior (Shuller, 1986). Este autor basó totalmente su explicación sobre el principio de la selección natural, expuesto más tarde por Darwin como uno de los principales factores de la evolución. Afirmando que los animales juegan, por que el juego ejercita y perfecciona las habilidades que más tarde realizarán en la vida adulta y que el niño, con su continuo movimiento de manos, dedos y pies, su parloteo y sus gritos, aprende el control de su propio cuerpo (Millar, 1972).

En las ideas formuladas por este autor se observan ya afirmaciones que evidencian el juego vinculado con el desarrollo del pensamiento y de la actividad, comenzando el cuestionamiento acerca del porqué de las diversas formas de juego (Piaget, 1961).

A esta teoría se contraponen sin embargo, el razonamiento de que el juego es ejercicio de la inteligencia actual, y no preejercicio de la inteligencia futura, reduciendo de este modo la noción de preejercicio al de asimilación funcional. (Piaget, 1986)

Aun así esta teoría permite vincular el impulso para practicar en los animales, con el concepto de la imitación, aspecto relevante en el juego, principalmente en el realizado en etapas avanzadas del desarrollo. Evidencia de alguna manera también, la importancia del periodo de la infancia ya que considera que cuanto más flexible e inteligente es una especie, tanto más indispensable es que el período de la primera y segunda infancia se vea reforzado por las adquisiciones hechas en el juego y la imitación (Millar, 1972).

Es posible considerar también al mundo del juego como una anticipación del mundo de las ocupaciones serias, pudiéndose concebir como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida que la bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitarán la actividad adulta, adquiriéndolos no frente a cosas concretas y difíciles de manejar, sino frente a sustitutos imaginarios, llevándolo a un mundo en el cual puede crear (Chateau, 1958).

Al establecer que el juego permite la práctica de las habilidades necesarias para el paso de niño a adulto, y definirlo como un conjunto de actividades espontáneas que potencian las capacidades y las habilidades del niño, Groos favoreció la concepción del juego desde una vertiente terapéutica que sirvió de base a lo que después se llamó “terapia de juego” (Costa, 2000).

Teoría de la recapitulación.

La teoría evolutiva del siglo XIX dio un tremendo impulso al estudio del niño y al de todas las ciencias biológicas. Inspirado en ello, G. Stanley Hall (1846-1924), profesor americano de Psicología y Pedagogía enuncia su “teoría de la Recapitulación” referente al juego, la cual se basa en la noción de que el niño es un eslabón en la cadena evolutiva del animal al hombre, y que en su vida embrionaria pasa por todas las etapas desde el protozoo hasta el ser humano (Millar, 1972), siendo determinado por las etapas evolutivas de la especie en su trayecto

histórico; el juego, de este modo, es fijado por la misma historia del hombre en su desarrollo evolutivo (Díaz, 2000).

Hall señalaba, además, la función preparatoria del juego para la vida adulta como representación de los recuerdos filogenéticos que perduraban en la especie (Costa, 2000), invocando el pequeño en su comportamiento lúdico lo que vivieron sus antecesores a través de distintas etapas.

Algunos de estos periodos que atraviesa el feto humano, desde la concepción hasta el nacimiento, se parecen al período de evolución de la estructura y conducta que va desde el pez hasta el ser humano. Esto parece confirmar que el desarrollo individual (ontogénesis) reproduce el desarrollo total de la especie (filogénesis). Hall aplicó esta idea de la recapitulación a todo el período de la infancia afirmando que el niño revive en él la historia de la especie humana del mismo modo que el embrión revive la historia de sus más remotos antepasados (Millar, 1972).

Se llegó a pensar incluso que la actividad lúdica del niño era una recapitulación de la actividad de la humanidad primitiva: así los juegos de caza, después de haber tenido una gran importancia entre los 6 y los 9 años, poco a poco ceden el lugar a los juegos sociales, como la humanidad ha pasado de una civilización cazadora a una civilización fundada en estados organizados (Chateau, 1958).

Aun con ello, la teoría de la Recapitulación consiguió explicar, de forma más detallada que otras teorías, el contenido del juego. Sin embargo, el aspecto más cuestionado de la teoría es su base en la suposición de que las habilidades aprendidas por una generación y las experiencias culturales que de ahí se derivan, pueden ser heredadas por la siguiente. La investigación posterior acerca de la función de los genes en la herencia desarticuló esta concepción. La mayoría de los geneticistas occidentales no están de acuerdo con la idea de que las características aprendidas puedan heredarse (Millar, 1972). Se asume, por ejemplo, que el juego es un asunto de participación con el medio ambiente y no *resurrección hereditaria* (Piaget, 1986).

Si hay analogías entre el desarrollo de los juegos infantiles y el desarrollo de las actividades humanas, la causa reside simplemente en que las diversas funciones humanas no pueden desarrollarse en cualquier orden (Chateau, 1958). Aunado a ello, muchos de los juegos (ficción, carreras, carritos, etc) no tienen ningún equivalente conductual en la evolución de la especie: montar en bicicleta o usar teléfonos de juguete, muy difícilmente puede considerarse un ensayo de antiguas experiencias (Millar, 1972). Se niega además la extensión al juego del niño, juego voluntario y consciente, de una ley exclusivamente fisiológica (Chateau, 1958), que no hay un progreso lineal claro desde las civilizaciones primitivas hasta las más complejas, y que los niños no son adultos salvajes en miniatura (Millar, 1972).

Dichas críticas enfatizan sin embargo, la cuestión del paralelismo entre el desarrollo de los juegos infantiles y las conductas filogenéticas, donde sería acertada la afirmación, de referirse a la estructura. Por ejemplo, el juego de ejercicio aparece mucho antes del juego simbólico, lo mismo que en el animal la inteligencia sensoriomotora precede con mucho a la representación (Piaget, 1986). Explica además las variaciones del juego según la edad y las razones por las que ciertas formas de juego se repiten, prescindiendo de las barreras del espacio, tiempo y cultura (Millar, 1972).

En concreto, las teorías anteriores brindan un marco de referencia a estudios posteriores y generan una problemática que permite un mayor conocimiento de la conducta de juego. Por un lado la primera de ellas al referirlo como una actividad liberadora de energía supondría un estado activo en el niño, donde la posibilidad de llevarlo a cabo bajo estados de fatiga sería imposible, sin embargo la experiencia muestra lo contrario.

Además plantea un problema que requeriría abordarse desde el plano de la motivación, ¿por qué un niño juega aun estando cansado, y como es que, iniciando el juego, pareciera que se ha recuperado de ese estado de cansancio?, así, este asunto de los motivos que subyacen al juego y la energía que utiliza para llevarlo a cabo, ha sido abordado en otras teorías y bajo otros enfoques.

Por otro lado, teorías como la preparación instintiva y la de recapitulación, aunque de manera muy sutil, poseen elementos dentro de sus afirmaciones que permiten considerar que los juegos cambian a lo largo de la vida del sujeto y que existen elementos filogenéticos determinados, que explicarían por un lado la presencia de dicha actividad universalmente generalizada y por otro las similitudes en cuanto a grupos de edad.

Una de estas teorías (teoría de la preparación instintiva) supondría una preparación a lo que será después una función, olvidando el carácter constructivo que posee por si mismo, fundamento que ha sido cuestionado y que sin embargo plantea que el juego permite la construcción de ciertas funciones dentro del plano del desarrollo.

La producción generada en un intento de subsanar los vacíos que las teorías antes citadas presentaban permitió la generación de nuevos planteamientos enmarcados en teorías muy particulares. Dichas teorías pudieran encontrarse clasificadas en la categoría que Shuller denomina Nuevas teorías del juego (Shuller, 1986), dos de las cuales se citan a continuación. Dichas teorías, en contraste a las concepciones generales del juego anteriores, consideran su naturaleza y función, lo que permite entender la posibilidad constructiva que el mismo tiene y evitar definirlo como solo una liberación de energía que algunos autores plantean, o pensarlo como un elemento previo a alguna función, sin considerarle función por si mismo. Este estudio no se centra en el juego en sí, sino en lo que el mismo implica.

Teorías nuevas del juego

El juego y el psicoanálisis

La teoría psicoanalítica desarrollada por Freud (1856-1939), estudió la infancia desde el adulto que acudía a terapia, manifestando la importancia de las experiencias tempranas en el desarrollo de patologías en los adultos. La observación directa del niño fue realizada posteriormente con Ana Freud (Costa, 2000).

Las primeras ideas entorno a este tema se encuentran en el estudio del caso Hans (Diaz, 2000) un niño de 18 meses, quien al jugar en torno a la aparición y desaparición de un carrete, fue interpretado como el manejo simbólico de la imagen materna tratando, de este modo, retenerla o eliminarla a su gusto, teniendo dominio sobre ella y enfrentando la situación de angustia y falta de control que el hecho real pudiera significar.

Destaca en este enfoque la opinión de que el niño, de manera disfrazada, representa con insistencia preocupaciones, temores o escenas desagradables vividas con anterioridad y logra mediante esto rehacer los hechos de una forma tolerable.

Se consideran dos elementos constitutivos de esta experiencia (Esquivel, 1989): a) el carrete como símbolo de la madre cuya ausencia le da su sentido (presencia-satisfacción, ausencia-frustración); y b), el sistema madre-carrete-hilo-niño como estructura con interdependencia de los elementos simbolizando la Pérdida y el Retorno, fundándose las bases del primer lenguaje entre la madre y el niño, simbolizando el juego una desaparición, una pérdida y representando la ausencia.

La incursión en torno a este manejo de la pérdida y el deseo que adquiere el objeto-juguete (Esquivel, 1989), posibilitó el estudio del juego como proceso terapéutico. Así, en el tratamiento de niños, algunos de los seguidores de Freud han utilizado el juego libre junto a la libre asociación verbal, considerando que en el juego, en los sueños y en las exigencias de la fantasía no se actúa con rigidez y que los propios deseos determinan la conducta (Millar, 1972).

Es reconocido el juego, para los psicoanalistas, como una necesidad cuyo propósito es el restablecimiento del equilibrio (Diaz, 2000), pues si bien, aunque el niño distingue entre juego y realidad, emplea objetos y situaciones del mundo real para crear un mundo propio en el cual pueda repetir las experiencias agradables que le apetezcan; ordenar y cambiar los hechos de manera que le resulten más placenteros (Millar, 1972).

Los sentimientos inquietantes pueden proyectarse alternativamente a otras personas o también a objetos, ya que gran parte del juego puede considerarse una proyección de este tipo, abordando los deseos incorrectos mediante la sustitución del objeto que los provoca por un uno que los hace inofensivos y permitiéndole expresar abiertamente sus sentimientos.

Por otro lado la reproducción de sucesos excitantes, tensiones y conflictos desagradables reducen, mediante el juego la excitación que se había desencadenado, capacitando al niño para afrontarlos con mayor facilidad (Millar, 1972).

El jugar representa entonces una función esencial en el ejercicio del cual el niño se va curando por sí solo respecto de una serie de puntos potencialmente traumáticos, constituyendo un elemento inherente a la infancia al grado de considerarse un mayor deterioro patológico, al observarse una mayor imposibilidad para el juego (Rodolfo, 1989).

Para Winnicott (1996) es la posibilidad de representar y reemplazar un objeto la que da sentido al juego. Afirma que en la actividad de jugar el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de la realidad interna. El juego constituye un logro en el desarrollo emocional y se inicia como indicio de la confianza del niño en el ambiente. El juego cumple para este autor una función esencial en el manejo de la agresión y la destructividad. Cuando éstas son procesadas y pueden ser expresadas de manera simbólica, el objeto puede ser *dañado o destruido y luego reparado, ensuciado y vuelto a limpiar, matado y revivido* (Winnicott, 1996).

Siguiendo con esta definición, se considera que los niños pueden usar el juego fantasioso como un escape de la realidad retirándose a un mundo elaborado por ellos mismos, un mundo más satisfactorio que el mundo real, permitiendo al niño, de este modo, resolver algunos de

sus conflictos a un nivel inconsciente (Cass, 1971) y con ello corregir la realidad (Speier, 1964). Así, en el juego, la realidad se adapta a las propias necesidades del niño; la libertad de elección y el no estar limitado por otros ni por las circunstancias resultan entonces un distintivo del juego, aunque no una característica exclusiva del mismo (Millar, 1972).

Se destaca en este enfoque, la vinculación entre el juego y la expresión emocional, así como el valor comunicativo que adquiere, centrándose en su función como reflejo de expresiones internas, más que en el juego y sus características por sí mismo. Otras teorías, considerando esta correspondencia entre las modificaciones estructurales que el individuo sufre y su expresión conductual (en particular en las manifestaciones lúdicas en el caso de los niños), han abordado otros tópicos mismos que constituyen complementos que enriquecen el conocimiento del ser humano como ente complejo.

Uno de estos tópicos, definido como función psicológica es la inteligencia, cuyo estudio, con el fin de determinar su origen y desarrollo ha sido abordado también desde la observación y experimentación a partir de situaciones lúdicas.

Enfoque Psicogenético

Este enfoque, formulado por el epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), se basa en la Teoría del desarrollo intelectual formulada por el mismo autor. Piaget no necesitó asumir algún impulso especial al juego, ya que lo consideró como un aspecto de la asimilación (Cass, 1971). La teoría de Piaget atribuye al juego una clara función biológica como repetición y experiencia activa que “recopila mentalmente” nuevas situaciones y experiencias (Millar, 1972). Afirma que el desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo con el ambiente. (Labinowics, 1982, cit. en Díaz, 2000).

Existen, dentro de este marco, dos conceptos vinculados estrechamente a la construcción del conocimiento y que permiten una reelaboración del pensamiento. Son los conceptos de asimilación y acomodación, donde:

- 1.- Las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones y
- 2.- Las nuevas funciones sirven (se acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas.

Piaget considera que el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación (Díaz, 2000). Cuando no están en equilibrio, la acomodación o ajuste al objeto puede predominar sobre la asimilación, tal es el caso de la imitación. O por el contrario, puede predominar la asimilación, cuando el individuo relaciona la percepción con la experiencia previa y la adapta a sus necesidades: esto es el juego (Millar, 1972); afirma además que en tanto la imitación prolonga la acomodación, el juego es esencial o primordialmente asimilación (Piaget, 1986).

Considerando el aspecto de la asimilación, el juego tiene significativa importancia, existiendo una estrecha interacción entre desarrollo intelectual y juego.

Dada esta relación, los juegos presentan diferencias en cuanto al nivel intelectual del jugador, clasificándose así en:

1. Juegos de ejercicio
2. Juegos simbólicos
3. Juegos reglados

El juego de ejercicio se presenta al manifestarse acciones vinculadas a las funciones sensorio-motrices, aun antes del lenguaje, donde los movimientos y las percepciones son lo único que se encuentra activo. Existe otro tipo de juego, el cual hace intervenir el pensamiento, pero un pensamiento *individual casi puro*, con el mínimo de elementos colectivos, este es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación. Posterior a este tipo de juego se presenta uno a nivel de la vida colectiva (de los siete a los doce años), donde comienzan a aparecer juegos con reglamento, donde ciertas obligaciones comunes, que son las reglas del juego, constituyen sus características esenciales (Piaget, 1974).

El juego de ejercicio es el primero en aparecer y se considera su práctica de los cero a los dos años, cumpliendo un importante papel en el desarrollo de las capacidades motrices. Requiere de la presencia de conductas de manera deliberada y la aparición de nuevas capacidades motoras con propósitos placenteros. No se acompaña de representaciones, por lo que el niño responde a los estímulos por sus características físicas más atractivas.

Posterior a este período, el niño comienza a acompañar los actos motores de imágenes mentales, propiciando desempeños de mayor elaboración y conciencia. El niño ingresa así a una clase de juego donde aparece el símbolo y la representación de objetos ausentes, este juego es el juego simbólico, siendo esta capacidad de evocar el objeto ausente el elemento fundamental característico de este tipo de juego.

En su etapa inicial (2 años) el juego simbólico es una expresión egocéntrica que establece las bases para la adquisición del lenguaje, permitiéndole expresar sus pensamientos y comunicarse.

En un nivel más avanzado se puede prescindir del objeto o personas., incluyendo en este caso estímulos y compañías imaginarias con las que actúa física y verbalmente. Para Piaget (citado en Diaz 2000) la proliferación de combinaciones simbólicas se presenta de los tres a los cuatro años, donde se observa la apropiación de la realidad mediante el juego de una manera más clara.

Este autor afirma que la acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es “comprendido” por el niño y no ofrece ya alimento a la búsqueda propiamente dicha, aplicándose esquemas conocidos a situaciones nuevas. Estas conductas son ejecutadas por el placer de actuar sin esfuerzo de adaptación y para alcanzar un fin determinado (coordinación de esquemas secundarios) para posteriormente formar parte de las conductas adaptativas (Piaget, J; 1961).

Mediante el juego simbólico el niño revive acontecimientos desagradables, equilibrando o reduciendo tensiones, al asignarles un final feliz. Al aislar de su contexto original tales experiencias, el niño puede asimilarlas e incorporarlas, ya que ubicándolas en circunstancias lúdicas se reduce el dolor y la experiencia traumática de dichos acontecimientos, resultando así manejables. El niño se apropia de su realidad (por medio del juego) y la modifica con base en sus necesidades.

A medida que el pensamiento de los niños evoluciona, se vuelven más exigentes en sus representaciones, usando instrumentos que les permiten un mayor acercamiento al mundo de los adultos. El símbolo va cediendo ante la representación imitativa de la realidad, disminuyen las representaciones simbólicas y el niño busca juguetes más similares al mundo que ve, los niños (cinco a seis años), juegan con más detalle temas de la vida cotidiana, aproximando la actividad lúdica a la acción real. Esta interpretación es resultado de la aceptación de reglas y de las construcciones lógicas derivadas del proceso de socialización.

Es entre los cuatro y seis años cuando los niños interactúan con mayor sentido social observándose, respetándose cada vez más los roles.

En el plano de la representación, no importan los atributos del objeto, sino lo que simboliza. Esta representación puede estar referida a papeles de la vida real (apegándose la trama al desempeño propio del personaje) o bien a papeles estereotipados o de ficción (mayor dinamismo en las transformaciones), mismos que se identifican con su sexo y edad. En caso de alterarse esta regla es rechazada la acción provocando el señalamiento o la burla (p.e. un niño representando a una mamá), penalizándose las infracciones normalmente con la salida del juego. El Modelo resulta vital como referencia en la cual se basa el comportamiento, una vez concebido el plan y asignados los papeles, los actos quedan implícitos y se mantiene la secuencia a lo largo del juego.

Se ha observado que de los cuatro a los siete años el juego de representación hace que el símbolo se apegue a la realidad, siendo cada vez más imitativo, cediendo a los 11 o 12 años, cuando el juego es más esporádico (Díaz, 2000).

El Juego reglado se sitúa entre los 11 y 12 años y se caracteriza por la disminución del símbolo y el uso de reglas y construcciones simbólicas cada vez menos deformantes. Para lograrlo, el niño requiere de la descentralización de su concepto egocéntrico, para pasar a una posición sociocéntrica (juego colectivo).

A esta edad, la regla adquiere significado y se constituye como norma rectora que obliga a los individuos a su cumplimiento. Las instrucciones de inicio, desarrollo y conclusión constituyen requisitos necesarios reflejando su adaptación a normas establecidas.

La comprensión y el manejo de reglas se acompañan respuestas como la competencia y la cooperación, mismas que demuestran un alto grado de socialización de dominio de sí mismo (autocontrol). Estas reglas pueden transmitirse de generación en generación mediante códigos informales o surgir a partir de acuerdos (Díaz, 2000).

En otras palabras, éste último grupo teórico, aunado a las posteriores investigaciones que de estas teorías se desprendieron, han permitido ampliar el conocimiento sobre los procesos cognitivos subyacentes a las conductas observables.

La última postura, el enfoque psicogenético, infiere modificaciones a lo largo del desarrollo, influyendo en diversos aspectos en el niño. Dado que se establecen diferencias determinadas por la etapa en que se encuentre el niño, tal postura se retoma en esta investigación y se constituye como elemento fundamental de la misma.

Es por ello que dada la complejidad y las modificaciones que la conducta lúdica adquiere, se considera al estudio del juego como un medio directo de evaluar los cambios ocurridos en la construcción del pensamiento del menor.

Dentro de estos elementos un factor crucial para la adquisición del lenguaje y la formación del pensamiento yace en la función simbólica que los juegos presentan y los elementos relacionados con el uso de objetos (juguetes) en esta actividad, permitiendo determinar los cambios que la adquisición del símbolo y la función simbólica muestran en diferentes etapas, su origen, desarrollo, consolidación e influencia de otros factores.

Así, y con el fin de entender estos procesos resulta importante determinar qué cambios ocurren en el juego considerando un desarrollo evolutivo, partiendo de actividades meramente físicas sensoriales, hasta abstracciones simbólicas complejas, del juego solitario al cambiante juego dramático en grupo, mismas que se expondrán en apartados posteriores de este escrito.

1.3 Vinculación del desarrollo evolutivo y el juego.

Las características asociadas a los estadios o etapas del desarrollo constituyen referencias para comprender el comportamiento del niño. Cabe resaltar que las edades propuestas en cada uno, son aproximativas y sus características no se entienden como compartimentos estancos, sino como procesos continuos que van evolucionando progresivamente hasta alcanzar las del otro estadio (Costa, 2000). Sin embargo, se han sugerido algunas características generales que definen a cada uno de ellos y permiten describir a los niños ubicados en alguna etapa del desarrollo.

Se distinguen así cuatro grandes períodos en el desarrollo intelectual:

El primer período denominado sensoriomotor o sensorio motriz abarca desde el nacimiento hasta los dos años y está caracterizado por el desarrollo de las operaciones lógicas del pensamiento, así como por la adquisición del control sobre los movimientos y el aprendizaje de la coordinación de los gestos y las percepciones sensoriales. En esta etapa el niño obtiene placer al ser capaz de hacer que se repitan acontecimientos (Costa, 2000).

En el segundo período, la etapa preoperacional, desde dos hasta siete u ocho años, los procesos se realizan en el plano simbólico y verbal. A partir de la simple capacidad de representarse los objetos en su ausencia, el niño llega a aprender la simbolización de todo un universo de objetos y las relaciones existentes entre ellos (Millar, 1972). Se manifiesta la inteligencia representativa (que permite evocar un objeto en su ausencia) y simbólica (reproduce en el juego situaciones de su vida cotidiana), caracterizándose este por el lenguaje egocéntrico (habla de sí mismo sin tener en cuenta el punto de vista del interlocutor) que disminuye hacia los 6-7 años (Costa, 2000).

En el tercer gran período, desde los siete años hasta la edad de once o doce años, el niño es capaz de invertir operaciones mentalmente pero sólo en casos concretos. A lo largo del desarrollo la atención se “descentra”; en un primer paso se hacen posibles las operaciones mentalmente reversibles, después llegan a coordinarse unas con otras de tal forma que una relación determinada llega a verse como un aspecto del conjunto global (Millar, 1972).

Se presenta el pensamiento reflexivo, reemplazando progresivamente la intuición por el razonamiento, lo que le ayuda a explicar los hechos. El niño adquiere la capacidad de integrar diversos puntos de vista y de aceptar la opinión y sentimientos de los otros. A partir de los seis años crean mundos imaginarios en sus juegos y entre los siete y doce años se interesan por los juegos de competición en grupo (Costa, 2000).

Es necesario llegar a la adolescencia para encontrar operaciones totalmente abstractas (operaciones formales) formadas a partir de casos concretos y es en esta etapa, cuarto período, cuando puede manejarse la argumentación lógico-formal para la cual los hechos concretos son irrelevantes (Millar, 1972). Surge el razonamiento hipotético deductivo o complejo, caracterizado por la abstracción e independencia del contenido del pensamiento concreto; centrando el interés en cuestiones abstractas, construcción de teorías, invención de modelos sociales y acercamientos existenciales o filosóficos (Costa, 2000).

Las conductas infantiles, y en particular la conductas lúdicas, presentan características que dependen de las posibilidades cognitivas, motrices, evolutivas y sociales que en cada una de estas etapas desarrolle el menor. Considerando estas últimas y los procesos cognitivos vinculados a ellas es posible determinar la siguiente relación (Martínez; 1999):

Lenguaje	Percepción	Memoria
0-2 años. Estadio sensorio-motor		
Adquisiciones fonológicas, comunicativas y cognoscitivas. Discrimina sonidos del lenguaje. Balbucea Primera palabra-frase (1 año)	Percibe de forma global. Puede discriminar. Prefiere estímulos de contorno muy contrastado (1 año).	Reconoce la figura familiar. Recuerda lugares, personas y hechos.
2-6 años estadio preoperacional		
Frase de dos palabras (2 años) Lenguaje telegráfico (prescinde de las palabras no esenciales para entender el sentido de la frase)	Percibe por zonas Despliegue de la atención más deliberado y selectivo. Mantiene más tiempo la atención.	Utiliza el repaso espontáneo para conseguir recordar, así como claves externas. No puede controlar y evaluar sus capacidades de memoria.
6-12 años, estadio operacional concreto		
Supera la sobre regulación de las formas irregulares (rompido-roto) Apoyado en las formas gramaticales, avanza en el lenguaje oral y escrito.	La percepción se somete al conocimiento. Las apariencias perceptivas se corrigen mediante el pensamiento.	Avanza en las destrezas de memorización. Se esfuerza de forma intencional. Recuerda ítems de forma integrada.
12 años en adelante, estadio operacional abstracto		
	Planifica para controlar las características del estímulo. Percibe con detalles.	Tiene conciencia de su capacidad de recuerdo.

Es posible establecer una secuencia progresiva y aproximada de los juegos que ocupan a los pequeños a medida que crecen; pero las distintas etapas no serían en modo alguno rigurosas, en tanto resulta difícil establecer una progresión cronológica idéntica para todos.

Si bien los niños se van involucrando en juegos cada vez más complejos, de acuerdo a sus adquisiciones, seguirán ejercitando las anteriores, más simples --aun cuando ya pueden implicarse en juegos más complicados-- si esa repetición les resulta más accesible y agradable, pues el juego permite repetir sin medida lo que resulta fácil y placentero.

A pesar de ello es posible definir, a grandes rasgos, una variedad de juegos propios para cada etapa o momento evolutivo. Mediante la observación atenta de un niño absorto por el juego, se podría deducir, entre otras cosas, su grado de maduración, la etapa evolutiva que atraviesa, así como el estado de salud física y mental o emocional (Glanzer, 2000).

Se ha establecido que en el primer año, las actividades del niño se caracterizan por ser independientes del material, es decir, que el niño hace los mismos movimientos característicos de su nivel de desarrollo sin cuidarse de la naturaleza del material que lo ocupa (Chateau, 1958).

Desde los cuatro meses, las acciones de mirar y tocar se coordinan y el niño aprende por ejemplo, que empujando un juguete que cuelga de su cuna lo hará balancear o sonar. Una vez aprendida la acción, será repetida una y otra vez, surgiendo por un lado el placer “funcional” y el “placer de ser una causa” y por otro el dominio de dichas acciones a lo largo de los sucesivos subestadios del periodo sensoriomotor. También en esta época un resultado interesante conseguido accidentalmente será repetido de una forma casi ritual.

El juego ya no es así una mera repetición de lo que tuvo éxito, sino que es una repetición con variaciones (Millar, 1972), adquiriendo su fin en sí misma, repitiéndose por simple placer funcional (Speier, 1964). En este primer estadio (los dos primeros años de vida), el niño domina una inteligencia en acción o práctica.

Durante este período, época de la inteligencia presimbólica, el juego se limita a acciones y movimientos que permiten explorar algunas características del medio y de los objetos que lo pueblan siendo fundamentalmente individual y exploratorio.

El juego proporciona sensaciones placenteras, y los objetos del juego deben producir sorpresa, avivar los sentidos, llamar la atención y provocar el ejercicio motor. Mediante este juego se entra en contacto con el mundo físico, se intenta una adaptación a él basada en la capacidad manipulativa y la curiosidad exploratoria que caracteriza a niños y niñas desde las primeras edades (Martínez, 1999).

En este período el niño ejerce funciones que se desarrollan, cualquiera que sea el material que manipula, siendo lo importante no el material particular usado, ni el resultado de la actividad, sino más bien el adiestramiento de la función como tal.

La actividad que comportan estos juegos permite a cada función explorar su dominio y extenderse para originar nuevos resultados. Se ha podido señalar incluso que la aparición en el niño de toda función nueva (hablar, caminar, etc) da siempre lugar a múltiples juegos funcionales como si el niño quisiera “probar la función en todas sus posibilidades” (Chateau, 1958). Piaget ha denominado también a este juego, juego de ejercicio, donde se repiten por gusto actividades adquiridas con una finalidad de adaptación (Esquivel, 1989).

Durante los primeros seis meses, el propio cuerpo (boca, manos y piernas) y la madre son materiales de juego del niño. El juego se basa en su incipiente capacidad de tocar, agarrar, llevarse a la boca, sonreír a las personas, y emitir sonidos y movimientos corporales en respuesta a los comentarios y caricias de la madre. Toca los objetos, los acerca a la boca, se entretiene con aquellos que implican movimiento, los manipula toscamente y se divierte al provocar efectos de sus acciones (sonidos, caídas, movimientos).

Posterior a este periodo (6-9 meses) es capaz de jugar con sus pies, reptando, siguiendo la trayectoria de los objetos y alcanzándolos si están dentro de su campo de visión. Las personas familiares le representan un acompañante que da seguridad, en tanto que los menos familiares o desconocidos provocan reacciones de pánico. Puede coger dos objetos a la vez mediante prensión palmar y hacerlos chocar o tomar un objeto y pasarlo de una mano a otra intencionadamente.

A partir de estos logros y hasta el año de edad, el niño empieza a buscar los objetos que se encuentran escondidos, intuir la trayectoria de los objetos y sacarlos de los rincones donde han ido a parar. Dada su capacidad motriz adquirida explora su entorno, comprende que los objetos tienen una existencia propia y los reconoce y sabe de su funcionamiento, sobre todo de aquellos que lo suelen acompañar diariamente en sus actividades y principalmente si se encuentran en su entorno habitual (Martínez, 1999).

La madurez de las funciones motoras que se alcanzan alrededor del primer año de vida le permite al bebé dominar su equilibrio, permanecer parado y comenzar a dar sus primeros pasos. Poco a poco, sus desplazamientos se hacen continuos y comienza a caminar, mide su poder para realizar nuevas proezas o la posibilidad de alcanzar por sí mismo objetos distantes, conducir los llamados juguetes de arrastre, empujar una varilla con rueditas, sonido y movimiento, simular cabalgatas, intentar persecuciones.

Conjuntamente con la posibilidad de utilizar sus sentidos de manera cada vez más afinada, con el dominio de su cuerpo y, a través del mismo, el avance en el ejercicio de las actividades cotidianas, el desarrollo de la autonomía y la creciente complejidad de los juegos; la inteligencia sigue su camino como capacidad de conocerse a sí mismo, de comprender y responder al entorno y de aventurarse a conjeturar, planificar acciones, tomar decisiones y resolver problemas (Glanzer, 2000). Llega el momento en que lo nuevo interesa por sí mismo, como nuevo, aunque no presente por otra parte ningún carácter interesante. Desde entonces el niño tratará de originar lo nuevo, variando más o menos sus movimientos.

Desde los 12 meses y hasta los dos años el concurso del adulto sigue siendo indispensable para una gran cantidad de juegos. El dominio de las extremidades superiores e inferiores le permite seguir su exploración individual de objetos y espacios. Su preocupación se centra, en comprender los mecanismos, elementos o funcionamiento de que se componen los juguetes, “romper para explorar” resulta una actividad preferida en este período. También la exploración con el propio cuerpo es importante (esconderse en armarios, introducirse en cajas o en grandes coches, sentarse y mecerse en el balancín).

Al final de este período se ejerce un mayor control de las actividades anteriores, haciendo uso de materiales no figurativos (bloques) en una amplia variedad de formas, realizando acciones de construir y destruir, y reproduciendo con sus juguetes (réplicas en miniatura) las actividades que se realizan en su vida cotidiana (Martínez, 1999).

Clasificación de Piaget del juego.

0-2 años estadio sensorio-motor	JUEGO FUNCIONAL			JUEGO DE CONSTRUCCIÓN (SIMPLE)
2-6/7 años Período preoperacional	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO		JUEGO DE CONSTRUCCIÓN
6/7-12 años Período de operaciones concretas	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO	JUEGO DE REGLAS	JUEGO DE CONSTRUCCIÓN
+12 años período de operaciones formales	JUEGO FUNCIONAL	JUEGO SIMBÓLICO	JUEGO DE REGLAS	JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

Aunque cada estadio contiene varias formas de juego, se destaca (sombreado) el que Piaget considera típico de la edad (Martínez; 1999).

A partir de los dos años, con el dominio del lenguaje y de la función simbólica, la imaginación y el mundo mental del niño le permiten pensar, representarse y “actuar” internamente (en el pensamiento). Utiliza, en el plano cognitivo, todos los recursos del razonamiento deductivo e inductivo, la comprobación sistemática de posibles soluciones y, principalmente la aplicación de éstas capacidades a un mundo de abstracciones en el que no es necesario que lo tratado exista en el mundo real, desprendiéndose de lo concreto, como una máxima expresión de las capacidades cognitivas del ser humano.

En estas primeras etapas se manifiesta el reconocimiento constatándose el recuerdo sólo cuando el niño o la niña son capaces de reproducción, mediante diferentes medios de expresión como el lenguaje, el juego o el dibujo, de diversos objetos y eventos de su vida cotidiana (Martínez, 1999).

Al aparecer el juego simbólico o juego de ficción, el cual encuentra su apogeo desde los dos o tres años, hasta los cinco o seis (Esquivel, 1989), los significantes son aplicados sin tener en cuenta la adaptación a la realidad (Speier, 1964).

Este período se caracteriza por el uso de la simulación, la dramatización, la imaginación y la fantasía, las cuales surgen a partir de la capacidad cognitiva de evocar objetos, personas o acontecimientos ausentes que se pueden “personificar” o reencarnar en los materiales más diversos. Un acontecimiento de la vida cotidiana puede ser reproducido o representado, en un principio, mediante materiales figurativos, es decir, aquellos que son una réplica en miniatura de los usados en el mundo adulto.

Posteriormente, se utilizarán los objetos con más detalles y también los más abstractos, cuyo parecido con los de la realidad que representa es cada vez más lejano, teniendo mayor libertad para manipular el juego a su gusto (Martínez; 1999).

A pesar de esta libertad, en este juego el niño utiliza un número considerable de reglas y en muchos casos es posible descubrir una estructura bastante compleja, sobre todo en el juego protagonizado o de papeles (Delval, 1994), constituyendo el grupo un factor crucial en la determinación de dichas reglas.

Durante el segundo y tercer año de vida, otros adultos, hermanos y niños en general, son objeto de interés momentáneo, pudiendo actuar junto a ellos e interesarse por algunas de sus acciones. Así, desde los tres a los seis años, los grupos de iguales constituyen un foco de interés cada vez mayor para el niño y la niña, aunque su inmadurez general no les permite entrar en contactos duraderos ni desarrollar juegos elaborados.

En esta etapa, el fenómeno social más interesante consiste en que los que actúan son observados atentamente por algún otro. Los niños se centran en algún compañero activo, o en determinados materiales y su usuario. Hacia el final de esta edad se empieza a producir el juego grupal, donde estos primeros intercambios propiamente interactivos le permiten establecer preferencias entre sus compañeros y representar escenas de su vida diaria (Martínez, 1999).

Los juegos anteriores a los tres años se centran en actividades de índole más afectiva que motriz, como en la manipulación de tierra, arena y materiales moldeables, y en otros de estereotipia premotriz y de repercusión emocional, como el traqueteo de los coches y el balanceo de los caballitos (Román; Sánchez; y Secadas, 1997).

A los tres años el menor asume y asigna roles en el juego, ejecutando situaciones simuladas con juguetes y deformando la realidad utilizando ya en ello el lenguaje. Empieza a interactuar con niños de su edad y se inicia el juego grupal, representando escenas de su vida diaria y permitiéndole explorar el mundo adulto, comprender y asumir roles e identificarse con las conductas asignadas a su género (Costa, 2000).

A partir de los cuatro años se observan progresos muy considerables en la complejidad de los juegos, produciéndose una representación de la realidad más exacta. Los juegos son mucho más coherentes y teniendo cada vez más importancia los de carácter colectivo. Un aspecto importante es el de la reproducción de situaciones sociales en las cuales los niños ponen en ejecución lo que podemos llamar “guiones”, que son esquemas de situaciones sociales. Es la época en que los niños juegan a los papás y las mamás, a los médicos, las maestras, la escuela y cualquier otro tipo de situación social en la que diferentes niños representan papeles distintos. Para que los otros participantes del juego conozcan la situación, los niños discuten entre ellos quién va a hacer cada papel y a veces como lo va a hacer (Garvey, 1977).

Después de esta edad y hasta los cinco años la progresión en el dominio de los materiales y del ambiente continúa no presentando ya ninguna dificultad el utilizar cualquier tipo de material para lograr los propios objetivos.

En cuanto al número de componentes del grupo, hasta ocho o diez pueden estar implicados en un juego en el que cada uno hace su papel y se somete al objetivo general. En esta etapa se puede interactuar con niños y niñas más pequeños que realizan los papeles adecuados (hijos, bebés) o ingratos (ir a buscar la pelota).

La importancia del juego para la consolidación del grupo social infantil resulta muy importante, permitiendo organizarlo y apareciendo una estructura en desarrollo: los que proponen y dirigen (papel de líder), la escolta o grupo escogido en torno a los que mandan, a quienes se les permite proponer y decidir en algunas ocasiones, los que obedecen y se someten a las propuestas del grupo dirigente, los que no aceptan la imposición, etc.

Asimismo, se irán formando subgrupos con intercambios esporádicos, de colaboración o provocación (Martínez, 1999). Hacia los seis o siete años empieza a aparecer otro tipo de juego que es necesariamente social y en el que existen unas reglas que son las que definen el propio juego.

Aunque el juego pueda tener un significado es la propia estructura de las reglas, y su seguimiento, la que lo determina. Lo característico de los juegos de reglas es que los jugadores deben respetar las reglas y éstas son las que determinan quién es el que gana en el juego, cosa que estaba ausente en el juego simbólico, en el que nadie ganaba. Esto tiene un papel muy importante desde el punto de vista del desarrollo social por que los niños tienen que cooperar entre ellos para llevar a cabo el juego y todos tienen que adaptarse a las reglas, pero, al mismo tiempo, compiten entre ellos tratando de evitar que los otros, o los del otro equipo, ganen (Delval, 1994).

La subordinación a estas reglas representa el mayor autocontrol del que es capaz un niño, alcanzando el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata en el juego (como por ejemplo a un caramelo, que las reglas prohíben comer porque representa algo no comestible), constituyendo dicha subordinación a una regla y esta renuncia a una acción impulsiva inmediata, los medios para alcanzar el máximo placer (Vygotski, 1979). Los juegos de reglas tienen una gran complejidad y las reglas deben establecer no sólo cuales son las acciones permitidas dentro del juego, sino también quien es el que empieza el juego, como se termina, quien gana, así como la resolución de las situaciones en las cuales se puede producir un conflicto entre los jugadores (Delval, 1994).

Surge la necesidad de organización y el juego empieza a tener un papel muy definido como algo que se produce “al lado de” otras actividades serias y al margen de ciertas exigencias de la vida diaria (Martínez, 1999). De los 7 años hasta pasada la pubertad (14 años aproximadamente) se distinguen los juegos infantiles en grupo. Los símbolos y opiniones individuales se modifican así en contacto con los demás, haciéndose el razonamiento y el uso de símbolos cada vez más lógicos y objetivos en el período de ocho a once años (Millar, 1972).

A partir de los 10 años se realiza cualquier tipo de juego siguiendo las normas, se desarrolla la capacidad de reflexionar y de evaluar las consecuencias de las acciones, buscando lo más conveniente teniendo en cuenta los deseos y la situación personal (Martínez, 1999).

Finalmente, hacia el período de edad que coincide con el final del estadio de las operaciones concretas y con la inteligencia del adolescente y el adulto, se accede al mundo del “juego de reglas”, en el que es necesaria una normativa para llevar a cabo juegos complejos, en los que las acciones se diversifican y se incrementa el número de participantes (Martínez; 1999).

Estas clasificaciones no son siempre claramente excluyentes. Por ejemplo un juego “creativo” es de habilidad motora, la “dramatización” incorpora material representativo, además, ambos pueden incorporar “reglas”, ser realizados en el “interior” o el “exterior”, por uno “solo” o “acompañado”, se combinan, así algunas categorías que han sido establecidas en algunas clasificaciones. Se establece sin embargo, que en cada edad se pueden considerar algunos juegos como típicos (Martínez, 1999).

Edad	Tipo de juego
3-9 meses	Juega y explora el propio cuerpo y el de la madre.
9-12 meses	Juega y explora los objetos; busca, golpea, tira, explora los rincones y el mobiliario
12-18 meses	Intenta utilizar los objetos y juguetes según sus propiedades y funciones más evidentes.
18-24 meses	Se combinan dos o más juguetes en un tema simple de juego.
2-4 años	Se incrementa la complejidad del juego y se combinan más juguetes y elementos. Se practica el juego de movimiento, dramatización y construcción.
4-6 años	Juego social representativo y de movimiento. Lucha y persecución.
7-12 años y adolescencia	Juego de reglas en equipo. Juego de mayor complejidad tanto si es individual como grupal. Se generalizan otras formas de ocio.

Conclusión

La clasificación de los juegos a lo largo del desarrollo, permiten establecerlo como expresión del desarrollo cognitivo y determinar un período particular donde aparece un juego que contiene elementos simbólicos. Este juego tiene su apogeo desde los dos o tres años, hasta los cinco o seis, donde se presenta el denominado juego simbólico, donde el niño hace uso de la simulación, la dramatización, la imaginación y la fantasía.

Los progresos observados en los niños mayores (4-5 años) con respecto a los menores dan muestra de una representación de la realidad cada vez más exacta, y una mayor coherencia e importancia del carácter colectivo, con una menor dificultad al utilizar cualquier tipo de material para lograr los propios objetivos. Es así que este período (3-5 años) se considera la etapa más propicia para el estudio de la adquisición y desarrollo de la función simbólica, siendo las características de este juego abordadas en apartados posteriores.

Capítulo 2 La simbolización

A partir de los elementos descritos en el capítulo anterior, se estableció que durante la etapa donde predomina el juego simbólico es posible investigar la adquisición de la función simbólica, tema central de este estudio.

Dado lo anterior, resulta necesario determinar los elementos que componen esta función, que como se ha mencionado previamente implican el logro de un proceso que requiere de elementos previos que le anteceden y posteriores que le modifican. Así, la capacidad cognitiva de evocar objetos, personas o acontecimientos ausentes y reproducir acontecimientos de la vida cotidiana resulta relevante dentro de esta concepción, razón por la cual se presentan estos temas en el presente capítulo, permitiendo la comprensión de la simbolización como proceso, definiéndola y determinando los elementos que la componen.

2.1 Origen

La simbolización, para presentarse, requiere de capacidades indispensables que permitan representar un objeto mediante otro. Para ello es necesario, por un lado, que el niño posea la capacidad de evocar un objeto ausente prescindiendo de los elementos perceptuales que tiene enfrente, y por otro que pueda realizar acciones aún en ausencia de un modelo, acciones imitativas descontextualizadas que impliquen nuevamente la evocación de otro objeto o acción distinto de los que se le presentan en ese momento. El primero de los requisitos implicaría la permanencia del objeto como factor indispensable y la noción que el mismo conlleva, y el segundo una imitación que ya no requiere de un modelo, misma que se ha denominado imitación diferida.

Evocación del Objeto ausente.

a) Noción de objeto

Un rasgo especial de la percepción humana es la llamada percepción de objetos reales, es decir, no sólo la percepción de los colores y formas, sino también de significado. Los seres humanos no ven solamente algo redondo y negro con dos manecillas, sino que ven un reloj y pueden distinguir una cosa de otra.

Toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas. Para el pequeño el objeto domina en la relación objeto/significado, mientras que este último se halla subordinado (Vygotski, 1979).

Algunos autores (Rodolfo, 1989) consideran erróneo imaginar una separación del orden de cuerpo/espacio, cuerpo/no cuerpo, etc., en ese tiempo donde el espacio es el cuerpo, donde se considera que cuerpo y espacio coinciden. Desde esta óptica se consideraría que toda operación que el niño efectuara sobre lo que se consideraría un objeto externo, involucraría su ser más íntimo, su cuerpo, no habiendo ninguna operación sobre el espacio que no sea una operación sobre su cuerpo (Rodolfo, 1989).

El universo del neonato presenta ya un cierto orden y estructuración, aunque sea todavía rudimentario y especialmente referido al ámbito perceptivo. Dentro de este universo o espacio, los objetos tienen un lugar privilegiado, de modo que los niños interactúan muy pronto con ellos, percibiéndolos y manipulándolos frecuentemente (Bermejo, 1994).

Para algunos autores la permanencia del objeto supondría una construcción lenta y progresiva a lo largo del primer año de vida del niño, mientras que para otros sería una capacidad innata o en todo caso muy temprana en el desarrollo infantil.

El análisis de la adquisición de la noción de objeto hay que entenderla dentro de la construcción del espacio en el que se mueven y existen los objetos, y sobre todo, dentro del marco general del desarrollo de la inteligencia. En la descripción del objeto como una entidad en sí misma que existe y se mueve en el espacio, la independencia de este objeto con respecto a la acción del niño y finalmente, el papel del yo (niño) como un objeto más en el espacio (Bermejo, 1994)

b) Permanencia del objeto

Para construir el mundo hay que introducir regularidades en él, y esto comienza a realizarse al atribuir a objetos la estimulación que se recibe. Objetos, personas y situaciones no se presentan nunca de una manera totalmente idéntica: cambia la orientación, la posición respecto a otros objetos. La madre lleva distintos trajes, modifica el peinado, puede ponerse o quitarse adornos y el niño tiene que encontrar lo permanente bajo el aspecto que cambia.

Los objetos producen determinadas sensaciones visuales, gustativas, olfativas, auditivas, térmicas, etc., pero cada una de ellas no basta para caracterizar un objeto más que cuando esa sensación se ha atribuido al mismo objeto en combinación con las otras (Delval, 1994).

Pero cuando los objetos no están presentes y el niño deja de verlos, de oírlos o de tocarlos, estos dejan de producir sensaciones y tiene que descubrir que los objetos siguen existiendo aun cuando dejan de estimularle. Ahora bien, una de las características que tienen los objetos para los adultos es que son independientes de su propia actividad: el libro continúa existiendo aunque no lo utilicen, y esto es lo que permite encontrarlo en el lugar donde se le dejó. Pero esto no es así para el niño, para quién no existe el lugar, por que todavía no hay espacio, ni existe el objeto una vez que ha desaparecido (Delval, 1994).

La adquisición de la permanencia del objeto supone darse cuenta de que la existencia de personas, lugares y objetos es independiente de nuestra conducta.

Piaget puso de manifiesto que para el niño durante los primeros estadios del período sensorio-motor los objetos no existen independientemente de las acciones del sujeto y cuándo éstos desaparecen de su ámbito de acción se comporta como si hubieran dejado de existir (Delval, 1994).

Desde el tercer estadio (cuatro a ocho meses) el niño adquiere la coordinación mano-ojo o visión-prensión. Ello permite tocar y conseguir objetos que están en el campo visual del niño (Bermejo, 1994).

Lo más importante de este estadio es que el niño empieza a hacer extrapolaciones que van más allá de la percepción inmediata, tal como ocurre cuando recupera un objeto que sólo ve parcialmente (anticipación de la totalidad), o cuando busca con su mano un objeto que no ve en ese momento, pero que había abandonado un instante antes (prensión interrumpida). Estos comportamientos manifiestan ya, según Piaget (citado en Bermejo, 1994), un inicio de permanencia del objeto, pero aún falta la capacidad cognitiva que conduce a la búsqueda del objeto desaparecido mediante la eliminación de obstáculos, que revelará la existencia del comportamiento inteligente (coordinación medios-fines).

De los ocho a los doce meses, (estadio IV) aparecen las primeras coordinaciones entre medios y fines, de modo que ahora el niño posee las herramientas necesarias para quitar obstáculos (medios) en orden a conseguir un objeto (fin). No obstante, el egocentrismo del niño persiste aún durante estos meses, llegando a conceder más relevancia a su propia acción que a la información visual obtenida por él mismo, siendo capaz de buscar el objeto desaparecido, pero aún sin tener en cuenta los desplazamientos visibles del mismo (Bermejo, 1994).

De los dieciocho a veinticuatro meses, los niños buscan el objeto desaparecido en función de los desplazamientos del mismo sin errores y sin dudar, además, se adquiere la función simbólica o representativa de manera que se va a utilizar esta capacidad para dirigir la búsqueda del objeto desaparecido.

El niño ya es capaz de representarse o imaginarse los desplazamientos invisibles del objeto. Adquiere la noción del objeto mediante un proceso constructivo de objetivación progresiva que parte de la inexistencia del objeto (primeros estadios) aparece después una especie de semiobjeto dependiente principalmente de la acción del niño, para terminar con la noción del objeto gracias a la subordinación de la acción propia de la percepción a las leyes exteriores de organización espacial y temporal.

Entre los 2 y los 30 meses se desarrolla la habilidad para el seguimiento y la búsqueda de objetos que exige el dominio de estas seis habilidades:

- Habilidad para buscar: Se desarrolla entre los 2 meses, se presenta cuando persevera con la mirada dirigida hacia cosas desaparecidas, persevera con la mirada dirigida hacia cosas desaparecidas. El niño comienza a mirar hacia el lugar por donde ha desaparecido un juguete, perseguir con la mirada a una persona que se mueve en el cuarto, seguir la trayectoria de objetos caídos, buscar objetos perdidos y recuperar del bolsillo un juguete que le han quitado.
- Habilidad para remover obstáculos: comienza a coger objetos alejados, levanta la taza que cubre un juguete o un caramelo, aparta obstáculos visuales, destapa un juguete cubierto, desenvuelve un papel para recuperar un juguetito, etc.
- Habilidad para manipular agujeros y ranuras: Aparecen manifestaciones relevantes donde mete el dedo y objetos en ranuras y agujeros, encaja una pieza redonda en el hueco adecuado del rompecabezas.
- Habilidad para rodear: sigue con la mirada y localiza objetos que se han caído, busca los objetos perdidos siguiendo la pista de los desplazamientos, arroja una pelota bajo el sofá y va a buscarla por detrás.

- Habilidad para buscar: aparecen manifestaciones relevantes tales como buscar algo concreto entre el contenido de una caja, desarmar juguetes, explorar las habitaciones, roperos y cajones de la casa.
- Habilidad para meter/sacar, abrir/cerrar. Se desarrolla/aprende entre los 10 meses y los 30 meses. Comienza a buscar objetos introducidos en frascos, meter objetos en cajas y mostrar curiosidad por lo que las cajas contienen. Meter y sacar objetos de diversos contenedores y colocar objetos dentro de recipientes (Román ; Sánchez, y Secadas, 1997).

Diferentes experimentos confirman que los niños de tres meses y medio poseen ya esta permanencia del objeto. Por ejemplo, Baillargeon y de Vos (1991 cit. en Bermejo, 1994) presentaron a niños de tres meses y medio, una caja de madera y unas pantallas, detrás de las cuales era posible observar unos objetos (zanahorias de juguete simulando muñecos) en movimiento.

Después de una fase de habituación, repitiéndose el ciclo (paso de objetos entre una u otra pantalla), se concluye con base en los resultados que para los sujetos los objetos (zanahorias) continúan existiendo después de ocultarse tras la pantalla, que estos conservan su tamaño detrás de una pantalla y que siguen su trayectoria en un movimiento detrás de esta.

Esperan por tanto que el objeto más alto sea visible a través de la abertura de una de las pantallas y se sorprenden cuando no ocurre esto. Con ello se afirma que los niños de tres meses y medio son capaces de representarse y de razonar no sólo sobre la existencia, sino también sobre el tamaño y la trayectoria de objetos que se ocultan (cochecitos, conejos o ratones de juguete, por ejemplo) (Bermejo, 1994).

c) Evocación de objeto ausente

Las sensaciones experimentadas por el niño al observar, oír o tocar un objeto, se mantienen constantes mientras este se encuentra presente, sin embargo, cuando se dejan de producir tales sensaciones, el niño tiene que descubrir que estos objetos siguen existiendo aun cuando dejan de estimularle. La noción de la permanencia del objeto le permite saber de esta existencia, sin embargo, los elementos de los cuales se vale para evocar estas ausencias cambian a lo largo del desarrollo, siendo determinados por la capacidad de los mismos implican y el desprendimiento de lo concreto y perceptual que van requiriendo.

El Indicio

Considerando los elementos constitutivos del proceso de representación y de los antecedentes de la misma, se han determinado aspectos del entorno físico que resultan ser componentes de la misma, algunos de ellos compartidos por otros organismos y otros que diferencian al ser humano.

El primer elemento a considerar se vincula al indicio, el cual puede ser natural o arbitrario (empequeñecimiento de un objeto como signo de distancia, o cierto arreglo de colores recuerda al pajarillo el pico de la madre) y se trata de una percepción parcial del significado, donde el instinto no está naturalmente ligado a la acción. Puede dar lugar a actividades imaginativas múltiples, pues no se impone inmediatamente, puede sugerir, pero no representa directamente, no es revelador sino para aquel que los comprende.

Este indicio constituye un punto de apoyo de una construcción mental, a veces casi nula, a veces muy importante. Esta construcción mental puede tener por territorio lo concreto o lo abstracto-el indicio mismo puede ser material o abstracto: olor de la presa para el perro de caza, correlación inesperada para el psicólogo. Lo que le da valor de indicio es la construcción mental (Chateau, 1976).

Así el indicio o índice no es sino una parte o un aspecto del objeto del proceso causal cuya asimilación él permite. Como parte del objeto, el índice permite entonces anticipar a éste sin representación mental y por simple activación del esquema interesado (Piaget, 1961). No constituye así una evocación como tal, sino más bien una prolongación de la misma percepción, no perdiendo con ello la estimulación que el objeto genera.

La señal

Al contrario del indicio, la señal, está integrada a la acción; hay en ella vocación de señalar, de desencadenar la acción práctica y ello supone una intención de señalar. Señalar es mucho más que indicar, es un verbo totalmente activo y su sujeto es siempre el hombre, tanto si la señalización se expresa con un estímulo, un estímulo de laboratorio de condicionamiento, en las señales de un semáforo o en la llamada de un despertador, etc. Hay pues una intención incluida en la señal y, gracias a esa intención, la señal no tiene ya que ser necesariamente una pertenencia del objeto, como el indicio; siendo a menudo arbitraria y acercándose por ello al signo.

Sin embargo, situados del lado del sujeto que reacciona a la señal, no se encuentra una imposición de una combinación mental, a diferencia del indicio, pues la actividad mental se encuentra del lado del que significa, no del lado del que recibe la significación. La señal sigue siendo una señal aun cuando nadie la advierta, en tanto que el indicio no es tal más que para el que lo advierte, una señal está relacionada con la cosa a que se refiere de un modo único y fijo (Speier, 1964).

La señal puede aproximarse mucho a otros elementos, esto es, al signo e incluso al símbolo. Se observa por ejemplo, que la señal empleada en la señalización vial moderna para significar un cruce de caminos es un esquema de dicho cruce, lo que es ya un símbolo. Sin embargo se trata de un objeto que ordena la acción práctica, lo que no es siempre el caso del símbolo o el signo (Chateau, 1976), pues la señal forma parte del mundo físico del ser y el símbolo es una parte del mundo humano del sentido (Speier, 1964).

El Símbolo

La raíz de la palabra “símbolo” deriva del griego symbolen (un signo o índice por medio del cual se infiere o interpreta una cosa), palabra que deriva del verbo symballein, que significa reunir, juntar, o comparar. Es posible referirse a la simbolización en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. En un sentido amplio el término se aplica al pensamiento en general; en un sentido restringido, a una forma del pensamiento que está relacionada más especialmente con los procesos emocionales (Speier, 1964).

Se considera al símbolo como exclusivamente humano al implicar una doble función simbólica, en el que los crea y en el que los comprende; Piaget insiste sobre el hecho de que, a diferencia del indicio y la señal, el símbolo implica una separación del significante y el

significado. Esta diferenciación entre significante y significado es muy clara en el caso del signo arbitrario, pero lo es menos en el caso del símbolo que guarda cierto parentesco con el objeto significado. El símbolo es así, una reproducción imperfecta pero en algunos casos, el símbolo puede ser una parte del objeto; es un sustituto que no busca ya reemplazar el objeto por su doble sino por un equivalente que lo recuerde a la memoria (Chateau, 1976).

Piaget observa que ya a partir del año, año y medio (quinto estadio del período sensorio motor), aparecen manifestaciones de la capacidad de representación, a la que denomina función simbólica o función semiótica (Delval, 1994). Afirma que el verdadero símbolo no comienza sino cuando un objeto o un gesto representa para el sujeto, algo distinto de los datos perceptibles.

Ya no es como el juego primitivo, un simple juego de ejercicio, donde la inteligencia sensorio-motriz trabaja solamente sobre las mismas realidades, y cada uno de sus actos implica distancias muy cortas entre el sujeto y los objetos; sino que, valido del pensamiento, este juego presenta una multiplicación indefinida de las distancias espacio-temporales entre el sujeto y los objetos. (Piaget, 1975).

Esta clara diferenciación entre significante y significado permite al símbolo perder su relación con el objeto e insensiblemente tender hacia el signo arbitrario, sin que pueda fijarse un límite preciso, estableciéndose entre el signo y la cosa significada relaciones arbitrarias. El símbolo aun permanece impregnado de afectividad, en tanto el signo se restringe al dominio de la representación más depurada (Chateau, 1976). La respuesta al significado de un símbolo implica que la respuesta depende no de las propiedades causales físicas del símbolo en sí mismo sino de lo que el símbolo significa, representa o implica (Olson, 1993).

Debido a que el vínculo entre significante y significado en el símbolo es menos estricto que en el signo, un significado puede ser expresado por numerosos significantes. Pero por esta misma redundancia, el símbolo será siempre un poco ambiguo, dejará lugar a la imaginación, admitirá fácilmente un más allá de su significación aparente.

El gesto representativo queda integrado en una actividad motivada, integrada a su vez al comportamiento actual (Chateau, 1976). Los símbolos pueden ser individuales o colectivos y, en muchos casos, al estar motivados se reconoce fácilmente aquello que están designando (Delval, 1994). El símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de “significante” y el objeto ausente “significado”, lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes.

Es claro que este tipo de símbolo no podría surgir exabrupto en un momento dado del desarrollo mental, surge a partir de una continuidad funcional entre los estadios sucesivos, aun cuando las estructuras (por oposición a las funciones) difieran tanto entre sí (Piaget, 1961). Es necesaria una diferenciación un poco más avanzada entre el significante y el significado, la cual ocurre cuando el niño reproduce acciones habitualmente insertadas en otros contextos, como por ejemplo: ponerse en posición de dormir al ver su almohada (pero por un momento y sin ningún sueño).

Tales actos, ciertamente, no son aún propiamente simbólicos, puesto que el gesto esbozado no representa cosa distinta de él mismo y sigue siendo a la vez, significante y significado. Sin embargo, puesto que el gesto no es sino esbozado, y además con el único fin de divertirse, es claro que es necesario ver en él un comienzo de diferenciación entre el significante (constituido por los movimientos realmente ejecutados y que pertenecen en el estado de esbozo lúdico) y el significado que es aquí el esquema completo tal como se desarrollaría si desembocara “seriamente” en un final.

Este esbozo de la realidad, ejecutándose acciones fuera del contexto actual, implica rasgos imitativos elementales en la adquisición de la función simbólica. Es en este punto, donde la imitación diferida adquiere importancia.

La Imitación diferida.

a) La imitación

Puede definirse la imitación como la acción que reproduce con intención o sin ella y con mayor o menor exactitud otra acción de un modelo observado, el cual tiene lugar a su alrededor debido a la actividad de personas o de objetos. Esta acción ocurre ya sea inmediatamente antes (imitación inmediata) o después (imitación retardada) de cierto espacio de tiempo (Friedrich, 2002; Delval, 1994). Es posible observar por ejemplo, como una niña que está jugando con una muñeca emite casi de modo idéntico todo lo que su madre hace con ella, comenzando con una situación imaginaria que inicialmente está muy cerca de la situación real, reproduciendo exactamente esta última.

Se considera imitación al acto por el cual se reproduce un modelo, lo cual no implica en absoluto la representación de este modelo puesto que él puede ser simplemente percibido (Piaget, 1961). Es de esperarse que esta imitación sufra cambios a lo largo del desarrollo.

Así, en un principio, el juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación, es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria (Vygostski, 1979). Esta acción, sin embargo, se enmarca en el propio contexto del desarrollo, y se establece a partir de las acciones o movimientos que ya posee parcialmente el menor. En este sentido Piaget (cit. en Delval, 1994) considera que la imitación se encuentra muy relacionada con el desarrollo de la inteligencia no bastando que un niño, por ejemplo, vea a un adulto escribir para que pueda imitar sus movimientos sino que primero necesita adquirir una capacidad motora que sólo conseguirá lentamente (Delval, 1994).

Para que aparezca la imitación son necesarias dos condiciones (Piaget, 1961): *que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados por los cuales llega por si mismo, es decir, que el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido.*

El contagio vocal y la imitación esporádica característica del segundo estadio dan lugar desde el comienzo a una imitación sistemática e intencional de cada uno de los sonidos conocidos por el niño. No apareciendo la aptitud para imitar los sonidos nuevos sino hasta el cuarto estadio (6-8 meses), donde el niño se capacita para imitar casi todos los sonidos que puede emitir espontáneamente. También aprende a imitar los movimientos de otros que son análogos a los suyos propios, conocidos y visibles.

Como se ha visto, el paso de un estadio a otro supone que los esquemas del primero engloben elementos nuevos, y el caso de la imitación no es la excepción, pues esta debe, a pesar de todo, aprenderse. Pero este aprendizaje no proviene de una educación: al contrario, procede por medio de asimilación y acomodaciones activamente combinadas.

Los progresos de la imitación son paralelos a los de la construcción de esquemas, siendo significativos, desde los primeros estadios, todos los movimientos o sonidos susceptibles de repetición, lo que querría decir que la significación depende de la asimilación sensorio-motora. La posibilidad de reproducción es la que le interesa al sujeto, es decir, que el interés no es exterior sino inmanente al funcionamiento.

La imitación se adquiere por una constante asimilación de los modelos a esquemas susceptibles de acomodarse a ellos, observándose por ejemplo, que en el caso de las impresiones que lo asaltan, el recién nacido intenta ante todo conservar y encontrar las que acompañan al funcionamiento de sus órganos.

Este esfuerzo de repetición constituye “esquemas”, totalidades a la vez motoras y perceptivas que se sostienen entre sí por asimilación simultáneamente reproductiva y re-cognoscitiva.

La asimilación conserva así su función primordial de guardar y fijar por medio del ejercicio lo que interesa para la actividad del sujeto. Pero cuando durante esta búsqueda surge una realidad parecida a la que es perseguida, pero suficientemente desarrollada para que sea necesario un esfuerzo especial de acomodación, el esquema así diferenciado tiene entonces a retener la novedad como tal (Piaget, 1961).

b) Origen y desarrollo de la imitación

Durante el período sensorio-motor, el niño va mejorando su capacidad de imitación de los modelos que percibe (Delval, 1994). Según Piaget (1961), las primeras imitaciones son una especie de contagio y ya desde los primeros días los recién nacidos que escuchan a otro recién nacido llorar pueden ponerse a hacerlo ellos mismos.

En los primeros 8 meses (subestadios II y III) la imitación se reduce siempre a una reproducción de los modelos conocidos y la imitación de los otros se confunde con la imitación de sí mismo. A partir de entonces y hasta el año de edad (estadio IV), la asimilación se hace mediata; es decir, que los esquemas, al asimilarse recíprocamente, llegan a coordinarse de manera tal, que unos sirven de medios a los otros que asimilan el objeto.

La imitación se constituye como la reproducción de los modelos nuevos, incluso de aquellos que son conocidos en una forma indirecta, como aquellos que corresponden a movimientos invisibles del propio cuerpo. Hasta aquí la imitación tendía a reproducir los modelos asimilables a la actividad propia del niño, pero al no poder asimilar el universo entero a su actividad, este se identificará con los modelos nuevos. La imitación se inserta así en el cuadro general de las adaptaciones sensoriomotoras que caracterizan la construcción de la inteligencia misma.

Esta inteligencia sensorio-motora resulta de la acomodación del esquema antiguo al objeto nuevo y acomodación de éste a aquél, formándose entonces esquemas nuevos con la coordinación de la visión y de la prensión.

En tanto que la noción de objeto no se haya constituido, la imitación reposa sobre una especie de indiferenciación entre el modelo y el cuerpo propio y se acompaña de una “causalidad por imitación”. Contrariamente con la construcción de la noción de objeto y la objetivación de la causalidad, los cuerpos de otros se convierten en una realidad comparable, sin ser idéntica, al cuerpo propio y de ahí proviene este sorprendente esfuerzo de correspondencia entre los órganos percibido sobre el modelo y los órganos propios, el cual desemboca en la representación de éste, como en el caso de la reproducción de gestos faciales (Piaget, 1961). En las mismas etapas el niño es capaz de empezar a realizar acciones de las que ya dispone cuando las observa en otros.

Sólo a partir del cuarto estadio del período sensorio-motor es cuando el niño empieza a ser capaz de imitar modelos nuevos para él, y también es a partir de ese momento cuando consigue realizar imitaciones con partes no visibles del propio cuerpo, como imitaciones de movimientos de la boca, los ojos, etc. (Delval, 1994).

La imitación de los objetos se diferencia de su utilización, aun cuando sigue siendo menos frecuente que en los adultos, ya que predominan las reacciones de utilización. El sujeto no busca actuar sobre la cosa sino que simplemente la acompaña con una especie de representación que le ayuda a seguir con atención lo que percibe (Piaget, 1961).

Se ve como la imitación misma viene a jugar el papel de la imagen interior y casi de la “experiencia mental”. La transformación de la imitación en imagen implica interiorización verdadera: hasta en la ensoñación imaginativa y el sueño mismo, la imitación de las escenas vividas viene a traducirse en cuadros imaginados.

En la medida en que el cuarto estadio marca un comienzo de la disociación entre el sujeto y el objeto, los modelos propuestos aparecen al sujeto como diferentes de lo que eran durante los estadios anteriores; en lugar de mostrarse como un prolongamiento de la actividad propia, se imponen desde ahora a título de realidades en parte independientes y a la vez análogas a lo que el niño sabe producir por medio de su acción (Piaget, 1961).

Durante este estadio, así como en el 5° (0;8 y 1;0) comienza el desarrollo de la imitación inmediata por progresiva diferenciación de la acomodación y la asimilación pero en ellos aun no se desarrollará la imitación diferida o imitación en comienzo de representación, características del 6° (18-24 meses) estadio. En esta etapa el niño se interesa inmediatamente en los movimientos por sí mismos, sin requerir otras significaciones que las de corresponder a esquemas en ejercicio: es decir, a totalidades sensoriomotoras que se bastan a sí mismas. La imitación de los movimientos ya ejecutados, pero de manera invisible sobre el propio cuerpo, entra en el cuadro general de las actividades inteligentes en este estadio, así como la aplicación de los medios conocidos a las situaciones nuevas (Piaget, 1961).

En este quinto estadio la imitación de los modelos nuevos se hace sistemática y precisa, el niño aprende, por experimentación activa, a imitar ciertos movimientos visibles con resultados significativos. La inteligencia característica de esta etapa es capaz de coordinar un número mayor de esquemas y diferenciar unos con relación a los otros. En el caso de los movimientos invisibles del propio cuerpo, en lugar de limitarse a practicar diversos esquemas conocidos, los diferencia y titubea experimentalmente.

Durante el 6° estadio (18-24 meses) la coordinación de los esquemas se independiza lo suficientemente de la percepción inmediata y de la experiencia empírica como para dar lugar a acomodaciones mentales. El niño consigue imitar inmediatamente nuevos modelos, reemplazando la acomodación titubeante y exterior por una combinación interna de movimientos, se comprueba la aparición de “imitaciones diferidas”, es decir, que la primera reproducción del modelo no se hace en presencia de esta necesariamente, sino en su ausencia y después de un tiempo más o menos largo.

Dicho de otro modo, la imitación se independiza de la acción actual y el niño se hace capaz de imitar interiormente una serie de modelos dados como imágenes por esquemas de actos, así, la imitación alcanza los comienzos del nivel de la representación.

De los dos a los siete años la imitación representativa se expande y se generaliza bajo una forma espontánea, que su progresiva soltura y su egocentrismo hace a menudo inconsciente, en tanto que hacia los siete u ocho años la imitación se hace reflexiva y se integra o se reintegra en la inteligencia misma (Piaget, 1961).

c) La imitación diferida

En una observación realizada a un niño se encuentra que a la edad de 1 año 4 meses (Piaget, 1961), cuando este no ha visto nunca antes escenas parecidas (el berrinche de otro niño), reacciona estupefacto e inmóvil. Cuando la reproducción de la escena ocurre, esta se presenta en un momento posterior a esta observación, la imitación del conjunto es notable y naturalmente no habría implicado representación si hubiera sido inmediata, pero después de doce horas del hecho (que es cuando se presenta), sin duda supone algún elemento representativo o pre-representativo.

El mismo caso se observa en situaciones donde se reproducen algunas palabras no en el momento en que se las pronunciaba sino en la situación correspondiente a su empleo. Así al nivel de imitación diferida se observan reacciones curiosas de reproducción de los movimientos del propio cuerpo, se determina la aparición de tres novedades con respecto al estadio precedente: imitación inmediata de los modelos nuevos complejos, imitación diferida e imitación de objetos materiales que sirven para su representación.

El niño hasta ahora no ha conseguido imitar inmediatamente sino movimientos y sonidos ya conocidos o que pueden ser reproducidos por pura coordinación de esquemas simples anteriores; cuando el modelo era decididamente nuevo, no lograba copiarlos sino por titubeos más o menos largos: pero en otra observación, en una etapa posterior (1 año 6 meses), el niño imita inmediatamente un gesto complejo desconocido, como si la acomodación se efectuase interiormente y sin titubeos externos.

La acomodación de asimilación al modelo se ha liberado lo suficiente de las exigencias de la acción inmediata como para funcionar por sí misma o interiormente, pudiendo ser ejecutada en un momento posterior.

La *imitación diferida* del modelo nuevo tiene lugar y el juego simbólico representa una situación en relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, ya que éste simplemente sirve para evocar la cosa ausente. De este modo, el objeto presente es asimilado al objeto habitual de los gestos imitados a pesar y con desprecio de sus caracteres objetivos. Hay pues una imitación, por lo menos aparente, y asimilación lúdica a la vez y éste es el carácter principal del juego simbólico a diferencia del juego simplemente motor (Piaget, 1961). La imitación resulta así una prefiguración de la representación y constituye un elemento que hace posible el paso de la actividad sensorio-motora a la representación (Delval, 1994).

Paulatinamente, esta acción comienza a separarse de la representación, representando los objetos o los gestos algo distinto de los datos perceptivos, comenzando así la adquisición del símbolo. El símbolo se presenta entonces con la representación separada de la acción propia: por ejemplo, hacer dormir a la muñeca o a un oso. Solo ésta –la imitación propiamente representativa- hace posible el juego simbólico, proporcionando al niño los significantes que el juego o la inteligencia aplica a significados diversos (Speier, 1964).

En este sentido, la imitación es descrita como un prolongamiento de la inteligencia, pero en el sentido de una diferenciación en función de modelos nuevos. Añadiendo a los factores que se manifestaban ya en el nivel sensorio-motor, la intervención de la valoración de la persona imitada como un nuevo móvil esencial.

La influencia de este factor se anuncia también desde los primeros meses, en el sentido de que el bebé imitará menos a un desconocido que a un familiar; pero, con el desarrollo de la vida social y el intercambio, toda clase de matices nuevos se revelan.

La característica de la imitación propiamente representativa del nivel de los dos a los siete años, por oposición a la imitación sensorio-motora, es que, desde que aparece, la representación imaginada del modelo precede a su copia. Así la imagen no es un derivado de la percepción pura sino el producto de una acomodación imitativa que demuestra la existencia de una actividad situada por encima de las percepciones y los movimientos, pero por debajo del pensamiento reflejo: la inteligencia perceptiva o, más simplemente, “actividad perceptiva” (Piaget, 1961).

En síntesis, la imitación desempeña un papel importante en la génesis de la capacidad representativa. El niño, al ser capaz de emitir una imitación que surge luego de la desaparición perceptiva del modelo (imitación diferida), esboza ya el surgimiento de la capacidad de representación, la cual requiere precisamente de esta posibilidad de referirse a un objeto sin que el mismo este presente.

El surgimiento entonces de la representación presenta un paralelismo importante al concepto de imitación, razón por la cual son descritos en apartados distintos pero secuenciales en este escrito.

2.2 Desarrollo de la simbolización en el niño

La representación

Se vincula el término “representación” con toda inteligencia que no se apoya simplemente en las percepciones y los movimientos sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales (Piaget, 1961).

Piaget utiliza el término representación, dentro de su teoría, para referirse a esa capacidad nueva que permite utilizar objetos distintos (significantes diferenciados) de los objetos a representar (significados) (Delval, 1994). En el niño, esta capacidad comienza a manifestarse con mayor claridad hacia los últimos estadios del período sensorio-motor y sobre todo en el sexto, cuando progresivamente va siendo más capaz de utilizar objetos (significantes) que están en lugar de otros (significados), y utilizar símbolos en el juego o mediante la imitación en ausencia del modelo (Delval, 1994).

La representación requiere, para su formación, del desarrollo de tres habilidades; la primera es la habilidad de “mantener en la mente”, lo cual implica una *consciencia de, o pensar en*, un objeto o evento en su ausencia; una segunda e igualmente importante habilidad es que manteniendo un objeto en la mente, libre del sistema perceptual que implicaría, puede ser usado el mismo para percibir un segundo objeto o evento; y la tercera es la habilidad para comparar el resultado de dos eventos, uno mantenido “en la mente” y el otro, el objeto de percepción (Olson, 1993).

La representación constituye así, un aspecto más de la capacidad que el sujeto tiene para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor, desempeñando la imitación un importante papel en la génesis de esta capacidad representativa (Delval, 1994).

Ya durante el período sensorio-motor se observa la existencia de una capacidad de interpretación de índices y señales, que algunos llaman representación. Esta capacidad no se establece sin embargo, sino hasta el logro de la diferenciación entre significantes y significados (Delval, 1994).

Entendida la representación como codificación del conocimiento, parece innegable que existen representaciones en la etapa sensorio-motora ya que existen conocimientos e incluso modelos incipientes de la realidad que hacen posible actuar sobre ella. El niño que reconoce un sonajero, ya sea por el tacto o por el sonido que produce, cosa que consigue por medio de la aplicación de sus esquemas al objeto, tiene alguna representación de ese sonajero, pero esa representación sólo parece producirse en presencia del objeto y no permite una evocación en su ausencia.

Sería necesaria entonces la posibilidad de referirse a él sin que esté presente para que pueda hablarse de representación (Delval, 1994). Es por ello que su aparición se ubica en una parte del segundo año (el sexto nivel o estadio), donde hay dos clases de hechos que atestiguan un esbozo de esta representación, por un lado, el niño llega a ser capaz de emitir una imitación diferida, es decir, una copia que surge por primera vez luego de la desaparición perceptiva del modelo.

Por otra parte el niño llega a evocar por medio del propio cuerpo una acción extraña al actual contexto; por ejemplo, simular que se duerme para divertirse, aún estando perfectamente despierto. (Piaget, 1975) De este modo, por medio de la representación es posible actuar sobre un objeto, no ya directamente sobre de él sino sirviéndose de algo que lo sustituye, algo que está en lugar de ese objeto o acontecimiento, pudiéndose denominar a este como *significante* (Delval, 1994).

La primera representación, la simulación, es una conducta que supone la asociación de diversos gestos, una secuencia de gestos, pero también evoca por sí misma imágenes primitivas (así, el niño que finge dormir evoca el sentimiento de sueño que se aproxima, en tanto que otro niño evoca la tabla del balancín).

La imagen evocada contribuye a guiar el gesto intencional que la provoca, se ciñe al esquema motor y le proporciona materia sensible. La imagen no es ya soportada, sino actuada; no es ya un simple residuo de la percepción, es una repetición de la actividad perceptiva que intenta reencontrar la percepción misma. Y el niño lo sabe bien, pues su risa prueba que tienen conciencia de estar jugando esta vez, que sabe que no es real, y también que no se trata de un simple sueño (Chateau, 1976).

El niño ahora es capaz de reconocer muchos objetos, saber como actuar sobre ellos para lograr sus objetivos; agarrarlos, chuparlos, lanzarlos, golpearlos, poner unos sobre otros. Continuamente explora sus propiedades y descubre aspectos nuevos, desconocidos hasta entonces, puede prever lo que va a pasar cuando suelta algo o cuando lo lanza en una determinada dirección; así puede resolver muchos problemas referentes a los objetos, como meter uno pequeño dentro de uno grande o desplazar un objeto que dificulta el poder alcanzar otro. Como los objetos son ahora permanentes y sabe que siguen existiendo aunque no los vea, puede buscarlos donde los dejó y encontrarlos aunque estén ocultos (Delval, 1994).

Por medio de la representación en vez de actuar materialmente sobre la realidad puede hacerse también de forma simbólica, y por ello la utilización de significantes abre unas inmensas posibilidades al desarrollo psicológico del sujeto permitiéndole distanciarse cada vez más de la situación presente y abrirse hacia mundos alejados en el espacio o en el tiempo, o incluso ficticios y que sólo existen en la mente (Delval, 1994).

Esta posibilidad de construir representaciones conceptuales de objetos ausentes trae consigo la adquisición del símbolo y establece el desarrollo de la capacidad de simbolización, siendo a su vez una de las condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje. Esta relación tan estrecha enmarca la posibilidad de establecer símbolos dentro de un colectivo, asumiéndose su significado según una convención social, llegando con esto al signo.

Es así que la simbolización surge de elementos netamente individuales para instaurarse posteriormente a la par de elementos colectivos.

La función simbólica

En un principio la imagen mental primitiva, enunciada con anterioridad, podía adquirir un verdadero valor de señal al estar sostenida por los estímulos perceptivos que la evocaran. Al consolidarse esta imagen, comienzan a ocurrir cambios que dan pauta a la imagen simbólica la cual no necesita ya ser evocada por la percepción, teniendo un valor aparte del sistema perceptivo, y constituyendo por si misma otro sistema (Chateau, 1976).

Como se ha mencionado, la imitación constituye un elemento que da pauta al símbolo y con ello a la simbolización. Para Ruth Griffiths (citado en Speier, A; 1964) el proceso simbólico en la infancia cumple dos funciones: permite al pensamiento infantil la elaboración de la realidad y sirve al niño especialmente para enfrentar y solucionar los problemas del desarrollo. Este simbolismo está en estrecha relación con la emoción y los problemas emocionales del niño surgiendo estos, según esta autora, de la necesidad general de autoafirmación del niño, de sus éxitos y fracasos y de su ambivalencia frente a las figuras del grupo con el que convive (Speier, 1964).

Ya al término del período sensoriomotor, aparece una función cuya existencia es fundamental para la evolución de conductas ulteriores que consisten en poder representar algo (significado) mediante un significante diferenciado. Esta función generadora de la representación es la función simbólica (Esquivel, 1989).

Se ha atribuido a este simbolismo del pensamiento infantil un papel mayor de adaptación a la realidad (Piaget, 1975). Para este autor, el pensamiento surge en estrecha relación con el descubrimiento del símbolo, cuando se establece la diferenciación de los significantes del significado. Pero, al principio, el niño aplica los significantes a significados diversos en forma indiscriminada. El pensamiento del niño es así considerado como preconceptual simbólico, por que éste aún no está en condiciones de elaborar conceptos. Las manifestaciones externas de tal tipo de pensamiento son el animismo, el artificialismo, el sincretismo, el realismo y las explicaciones de tipo mágicas (Piaget, 1975).

El simbolismo relacionado con este pensamiento preconceptual responde a estos caracteres del pensamiento infantil y es sólo aparente, ya que no obedece a motivaciones internas inconscientes, sino a analogías externas (Speier, 1964). La función simbólica, estrechamente ligada a la representación, abarca pues el conjunto de los funcionamientos que se refieren a los significantes diferenciados: lenguaje, imagen mental, gusto simbólico, imitación; conductas en las cuales se inserta el juego (Esquivel, 1989).

En el juego, el símbolo lúdico surge cuando los significantes son aplicados libremente a objetos inadecuados con el único fin de imitar o evocar por placer. Este juego simbólico evoluciona desde la proyección de esquemas simbólicos y de imitación sobre objetos nuevos (se hacen cumplir por otros las acciones), hasta la asimilación de un objeto a otro, en la cual los objetos son utilizados (Speier, 1964).

Se consideran dos aspectos, en el niño, de la simbolización: el que se refiere al proceso simbólico como función básica del pensamiento en general y el proceso simbólico relacionado con la fantasía. En el niño es posible estudiar ambos procesos en su nacimiento, ya que el pensamiento y la fantasía surgen del desarrollo de la capacidad de representación simbólica y están en un principio estrechamente entrelazados.

Simbolización y lenguaje

El lenguaje, vinculado igualmente con la imitación en su aprendizaje y ligado como las otras manifestaciones de la función semiótica al conjunto del desarrollo cognitivo, constituye la forma de representación más original, extensa e importante utilizada por el ser humano (Delval, 1994). Dicha representación comienza a desarrollarse al final del período sensorio-motor, donde el menor muestra cada vez más claramente la capacidad de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente.

La evidencia más clara de estas nuevas posibilidades es su capacidad para comunicarse con los demás, tanto mediante gestos intencionales como mediante palabras, pues está comenzando a hablar. Sin embargo esa capacidad simbólica no se manifiesta sólo en el naciente lenguaje sino en otras actividades que aparecen paralelamente: empieza a realizar como juegos y fuera de su contexto habitual cosas que antes sólo hacía en serio, por ejemplo, comportarse como si estuviera durmiendo, o hacer como que come algo inexistente. También empieza a imitar situaciones que percibió antes pero que ya no están presentes. Esta capacidad de representación y comunicación se desarrolla a una enorme velocidad durante el segundo año y va a tener una influencia determinante sobre sus avances a partir de este momento (Delval, 1994).

De este modo, el lenguaje permite actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de palabras que están en el lugar de las cosas, representándose la realidad o la propia acción constituyendo esto un elemento muy importante de la capacidad cognitiva del hombre.

Esta función de nombrar -sistema de signos colectivos- tiene lugar al mismo tiempo que los comienzos de una actividad simbólica vinculada al sistema de significantes individuales (Piaget, 1975). De hecho, cuando el niño atribuye varias significaciones simbólicas, primero a sus propios gestos y después a cualquier otro objeto, se puede observar su interés creciente por los nombres de las cosas. (Delval, 1978).

Así, desde que el niño se encuentra entre uno y dos años de edad, comienza a entender la relación entre el nombre y la cosa nombrada (Olson, 1993) y a simular que una cosa puede estar en lugar de otra (Leslie, 1987, cit. en Olson, 1993).

Al final del segundo año, en el curso del sexto estadio como se había mencionado, el esquema propiamente simbólico aparece por incorporación (asimilación) de un objeto cualquiera al esquema “jugado” y a su objetivo inicial. Lo anterior se presenta como el término de una diferenciación progresiva entre el “significante” y el “significado”; considerándose al primero como el objeto escogido para representar el objetivo inicial, así como por los movimientos ejecutados ficticiamente sobre él, en tanto que el significado se consideraría como el esquema mismo tal como se desarrollaría seriamente, así como por el objeto al cual es aplicado habitualmente (Piaget, 1961).

En este mismo período comienza la adquisición sistemática del lenguaje (Piaget, 1975), misma que implica la utilización del sistema de signos verbales. Este sistema de signos colectivos resultará, sin embargo, más insuficiente cuanto más pequeño sea el niño, porque, en parte inaccesibles y rebeldes a su dominio, tales signos verbales serán por mucho tiempo ineptos para expresar lo individual, sobre lo que el sujeto parece centrado.

El simbolismo lúdico, por el contrario, es construido por el sujeto para su propio uso (Piaget, 1961), esa es la razón de que, mientras domine la asimilación egocéntrica de lo real sobre la actividad propia, el niño tendrá necesidad de símbolos: de ahí el juego simbólico, o juego de imitación, la forma más pura del pensamiento egocéntrico y simbólico, misma que implica asimilación de lo real a los propios intereses y expresión de lo real gracias al empleo de imágenes elaboradas por el yo (Piaget, 1975).

La actividad lúdica cumple así la función de lo que será para el adulto el lenguaje (Piaget citado en Esquivel, 1989), pues el juego tiene simbolismo directo que le es necesario al niño para volver a vivir un acontecimiento en lugar de contentarse con una evocación mental.

Símbolo y lenguaje coinciden como medios de expresión individual y formas de contacto con el medio (social principalmente), ya que a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa (Vygotski, 1979). El lenguaje, que se aprende por imitación, pero por una imitación de signos hechos, es adquirido entonces al mismo tiempo que se constituye el símbolo, pues el empleo de signos, como de los símbolos, supone la capacidad de representar una cosa mediante otra (Piaget, 1975).

Aunado a ello, el niño pequeño no habla tan solo a los demás, sino que se habla a si mismo Constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción. Aunque comparables al lenguaje interno del adulto, se distinguen de él en que éstos son pronunciados en voz alta y poseen carácter de auxiliares de la acción inmediata (Piaget, 1974).

Además los niños no hablan sólo de lo que están haciendo, sino que su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado, siendo de este modo el hablar, para el niño, tan importante como el actuar para lograr una meta. Incluso se considera (Vygotski, 1979) que cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñando por el lenguaje en la operación como un todo.

A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada. Se observa por ejemplo que en el proceso de resolución de una tarea, el pequeño es capaz de incluir estímulos que no están ubicados dentro del campo visual inmediato, utilizando las palabras (una clase de esos estímulos) para crear un plan específico, y alcanzar con ello un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no solo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que pueden ser útiles para la resolución de la tarea (Vygotski, 1979).

Cabe considerar que la sola percepción de estímulos implicaría trayectos simples, incluso si el objeto percibido está muy alejado (Piaget, 1975), sin embargo, en la simbolización, dichos trayectos se extienden de manera ilimitada tanto espacial como temporalmente.

El lenguaje permite no sólo facilitar la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el comportamiento del pequeño. En un principio sigue a las acciones, está provocado y dominado por la actividad; sin embargo, en los estadios superiores, cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción.

Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción (Vygotski, 1979), creando, en combinación con otras formas de representación, realidades que son distintas, que son fantásticas, que no se corresponden con la realidad objetiva, pero que pueden resultar interesantes y agradables (Delval, 1994), y brindar independencia respecto al entorno concreto.

Esta independencia permite dejar de actuar en el espacio inmediato y evidente, cambiando radicalmente el campo psicológico. Los signos y las palabras sirven entonces como un medio de contacto social con las personas, expresando en algunas ocasiones sus deseos y en otras sustituyendo el logro real del objetivo (Vygotski, 1979).

Posteriormente, las palabras utilizadas por el niño para designar estos esquemas serán a su vez intermediarios entre significantes simbólicos o imitativos y verdaderos signos.

En el nivel de las operaciones lógicas concretas (desde los siete a ocho años), los conceptos son ya sistemas de clases, es decir, conjuntos de objetos agrupados según relaciones de encajes jerárquicos (parte y todo), o sistemas de relaciones particulares agrupadas según su naturaleza asimétrica o simétrica. Las relaciones actuantes son definidas según las cualidades de los objetos así reunidos. La denominación no es ya la simple atribución de un nombre, sino el enunciado de una posible acción: la palabra se limita casi a traducir, es este nivel, la organización de esquemas sensorio-motores que podrían pasarse sin ella (Piaget, 1961).

Adquisición del signo

Un signo, tal como lo conciben los lingüistas de la escuela saussuriana, es un significante arbitrario ligado a su significado por una convención social y no por un lazo de semejanza, tales son la palabra o signo lingüístico y el símbolo matemático. El sistema de signos permite la formación del pensamiento racional. El símbolo, es por el contrario un significante motivado, es decir, que testimonia una semejanza cualquiera con su significado.

Las primeras verbalizaciones, como manifestaciones iniciales del lenguaje, se instauran como elementos de transición entre el símbolo antes mencionado y el signo. Las primeras palabras empleadas, “gugú”, “papá”, son anteriores a los elementos articulados de un lenguaje ya organizado (signo). Siguen siendo intermediarios entre el símbolo individual o imagen imaginativa y el signo propiamente social.

Retienen, en efecto, del símbolo su carácter imitativo, así se trate de onomatopeyas (imitación del objeto designado), o de una imitación de las palabras empleadas en el lenguaje adulto, pero, precisamente, extraídos de este lenguaje e imitados en estado aislado (Piaget, 1961).

Muchos autores, considerando esta concepción, diferencian en forma parecida signo, señal y símbolo, aceptando que el signo es un sustituto convencional con significado fijo, la señal es parte física del objeto que anuncia y el símbolo, en cambio, representa y abarca un significado más amplio. Para Susanne Langer (cit. en Speier, 1964) el símbolo psicológico debe tener un significado para alguien, y en éste la función es función para el sujeto. El símbolo es así distinto del signo, pues este sólo está en lugar de un objeto e indica en forma fija el objeto al sujeto.

Es por ello que los signos necesitan ser colectivos ya que, como son arbitrarios, si no fueran compartidos, no podrían ser entendidos por los otros. Tienen que establecerse convenciones para que los signos sean comprendidos por otras personas (Delval, 1994). Se incluyen dentro de estos los sistemas de numeración, sistemas de símbolos algebraicos, trabajos de arte, esquemas, diagramas, mapas, dibujos, y todo tipo de símbolos convencionales, aunque es el lenguaje el que se convierte a lo largo del desarrollo humano en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica (Vigotsky, 1979).

Los signos tienen pues un carácter social y son producto de las prácticas culturales. El acceso a ellos por parte de los individuos está asegurado por su pertenencia a una cultura específica. Así, los signos, que son producto de la evolución sociohistórica de los grupos culturales, se adquieren a través de las prácticas de esas culturas, en actividades de interacción social cercanas (Cubero, 2005).

En **conclusión**, la posibilidad de referirse a un objeto sin que esté presente, emitiendo imitaciones diferidas después de la desaparición perceptiva del modelo, actuando sobre un objeto, no ya directamente sobre de él (significado) sino sirviéndose de algo que lo sustituye (significante), definen a la representación, misma que encuentra su origen en la función simbólica. Esta función vincula el lenguaje, la imagen mental, el gusto simbólico, la imitación y con ellas al juego.

En el juego, en específico el juego simbólico, los significantes son aplicados libremente a objetos inadecuados evolucionando de la proyección de esquemas simbólicos y de imitación sobre objetos nuevos hasta la asimilación de un objeto a otro.

Se ha mencionado ya que este juego surge a partir de la necesidad de símbolos en el niño, de medios de asimilación y expresión individual, dada la inaccesibilidad y falta de dominio para usar sistemas de signos colectivos (signos verbales). La actividad lúdica cumple así la función de lo que será para el adulto el lenguaje, coincidiendo símbolo y lenguaje como formas de contacto con el medio (social principalmente), y permitiendo una definición funcional de los conceptos u objetos.

Así, mientras el pensamiento se hace cada vez más objetivo y más restringido hacia su adecuación a lo externo, la fantasía en el juego simbólico se hace cada vez más subjetiva e interiorizada, presentando características particulares dependiendo de la etapa que se estudie. Tales diferencias permiten determinar el progreso que la adquisición del símbolo presenta y las diversas expresiones simbólicas que los niños manifiestan en este periodo particular.

Es así que el estudio del juego simbólico y sus fases permiten estudiar este proceso desde su adquisición hasta sus modificaciones surgidas a partir de elementos tanto internos como externos.

Capítulo 3. El Juego simbólico

El proceso de simbolización y el uso del objeto descrito en el capítulo anterior, así como la consideración del juego como referente conductual de los cambios a nivel cognitivo establecido en el Capítulo 1, permiten vincular la simbolización con el juego, lo cual trae consigo un tópico particular denominado “juego simbólico”, el cual se describe en el presente capítulo, definiéndolo y exponiendo algunos de los cambios que presentan los niños en diversas etapas del desarrollo, particularmente en la edad preescolar (3-5) que es donde dicho juego se instaura.

Así mismo, mostrar las diversas clasificaciones de juego simbólico permite establecer las diferencias cualitativas presentes en diversas etapas del desarrollo del menor, mismas que responden a los reajustes estructurales que implican las modificaciones cognitivas a lo largo del desarrollo, razón por la cual se presentan de manera detallada en este capítulo, con el fin de justificar los elementos enfatizados en este estudio (juego, uso del objeto, simbolización).

3.1 Delimitación de juego simbólico

El juego de los niños se realiza entre la fantasía y la realidad; la realidad es común a todos, pero la fantasía es absolutamente personal. El fantasear es una cualidad propia de la niñez, ineludible en los primeros años, donde se transforma cualquier objeto en otro que se avenga a las necesidades de su juego. Los niños de todo el mundo ponen de manifiesto su capacidad de imaginar y fantasear a través de los juegos simbólicos e imaginativos.

La fantasía resulta el espacio potencial creado por el niño, el cual está poblado de símbolos (Glanzer, 2000).

Partiendo del supuesto que el juego es universal y que, aunque la manifestación conductual en otras latitudes es diferente, conserva Constantee ciertas características, puede ser definido bajo tres categorías (Piaget, 1974).

1. Los juegos de ejercicio
2. Los juegos simbólicos
3. Los juegos reglados

De ellas, el juego simbólico es el único que permite la libre expresión y a su vez garantiza un dominio y un placer y no tiene más reglas que seguir que las de su propia estructura (Shuller, 1986), constituye de este modo una *transposición simbólica* que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones (Piaget, 1961).

El juego simbólico representa una situación sin relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, ya que éste simplemente sirve para evocar la cosa ausente. No son conductas de imitación pura, aun a título de juego, ya que el objeto presente es asimilado al objeto habitual de los gestos imitados, a pesar y con desprecio de sus caracteres objetivos. Hay pues imitación por lo menos aparente y asimilación lúdica a la vez y éste es el carácter principal del juego simbólico a diferencia del juego simplemente motor (Piaget, 1961).

Este tipo de juego encuentra su origen en la “ritualización” de los esquemas, que, sacados de su contexto adaptativo, son como imitados o “jugados” plásticamente. Dicho ritual, para ser transformado en símbolo bastaría con que el niño, en lugar de desarrollar sus movimientos habituales, tuviera conciencia de la ficción, es decir que “haga como que” hace alguna cosa (Piaget, 1961).

La actitud simbólica infantil se manifiesta así, especialmente en el juego de ficción o simbólico (Speier, 1964). Encontrándose en todo símbolo lúdico una asimilación deformante, principio del juego mismo y de una especie de imitación representativa; la primera aporta las significaciones o esquemas “significados” y la segunda constituye el significante como tal del símbolo (Piaget, 1961).

Puede observarse ya, mucho antes del lenguaje un juego de las funciones sensorio-motrices que no es un juego de la vida social, ya que no pone en acción más que movimientos y percepciones. Al nivel de la vida colectiva (de los siete a los doce años) en cambio, empiezan a aparecer entre los niños juegos con reglamento, caracterizados por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego.

Sin embargo, entre ambas formas existe una clase distinta de juegos, el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación, el cual hace intervenir un pensamiento individual con el mínimo de elementos colectivos. Este juego ya no representa un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino, por el contrario, constituye una asimilación deformadora de lo real al yo. El juego simbólico resulta entonces, el polo egocéntrico del pensamiento (Piaget, 1974).

La formación del símbolo podría explicarse de la siguiente manera: la imitación diferida, es decir, acomodación que se prolonga en esbozos imitativos-, proporciona los significantes que el juego o la inteligencia aplica a significados diversos, según los modos de asimilación, libre o adaptada, que caracteriza esas conductas. El juego simbólico comporta así, un elemento de imitación, funcionando como significante, y la inteligencia en sus comienzos utiliza indistintamente la imagen a título de símbolo o de significante (Piaget, 1975).

Antes de los 2 años (segundo estadio), el juego parece ya formar parte de las conductas adaptativas del niño (Piaget, 1974). Al año y medio el niño ya puede no sólo percibir los objetos y sus movimientos sino también imaginárselos (Delval, 1978). Una de las mayores construcciones en este período es la noción de objeto como algo que permanece independientemente de las acciones (Delval, 1994); aunque durante esta etapa no se esboza aún sino como una ligera diferenciación de la asimilación adaptativa (Piaget, 1961).

Esta permanencia del objeto sin embargo, permite al niño actuar prescindiendo de las características perceptuales de los objetos, perdiendo éstas su inherente fuerza motivadora respecto a las acciones del niño pequeño y dejando de ser determinantes de su conducta, es decir, el niño puede ver una cosa pero actuar prescindiendo de lo que ve (Vygostski, 1979).

Si bien es cierto que para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente; para los niños en la edad preescolar ocurre la primera divergencia entre los campos del significado y la visión.

El pensamiento se encuentra entonces separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas: un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo. La acción está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos (Vygotski, 1979).

Al tiempo que la imaginación de los niños madura, se observa un cambio gradual en la forma en la que incorporan los objetos imaginados a su juego simbólico. Ahora, ellos inician acciones de simulación, no a ellos mismos, sino a otros objetos (Schaefer & Foy, 2000). En este juego el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones acostumbradas, sin embargo, surge una interesante contradicción en la que funde las acciones reales y los objetos reales (Vygotski, 1979); es decir, se realizan acciones apropiadas a un objeto en relación de un sustituto. De este modo el niño repite y organiza el pensamiento en función de las imágenes y símbolos ya conocidos y con la creciente experiencia del medio ambiente físico y social, pasando a una más precisa representación de la realidad (Millar, 1972).

Se observa sobre todo la ficción de actividades diarias, en las cuales el niño revive su vida cotidiana dramatizándola en forma personal. Posteriormente se observa el uso simbólico de objetos y se agregan, además, juegos que presentan un carácter de emoción lúdica pura. Al mismo tiempo los juegos adquieren un significado simbólico y tienen una función de expresión y desahogo emocional de problemas afectivos generales o individuales (Speier, 1964).

La imaginación de los niños entonces da un giro completo, comienzan a realizar imitaciones de diversas maneras. Juegan al papá y la mamá, y es posible impulsar o provocar su juego imaginativo brindándoles ejemplos de simulación como utensilios de cocina, de construcción, herramientas, etc. Constituyendo este juego de simulación una forma de explorar sus emociones sin temor, brindándole además, la posibilidad de expresarlas libremente, asimilarlas y consolidar las experiencias emocionales del niño (Millar, 1972).

Les permite también, desarrollar sus habilidades cognitivas, crear símbolos y favorecer su pensamiento lógico, su aprendizaje (símbolos de letras y números) y la anticipación de soluciones a diversos problemas (Schaefer y Foy, 2000), se tergiversan las cosas importantes que hayan ocurrido en la realidad (Millar, 1972), y se expresa lo individual, que es aquello en lo cual el niño permanece aun centrado (Speier, 1964).

Otras investigaciones han encontrado incluso, que el juego simbólico puede incrementar en el niño la autoestima, la autoconfianza y el auto control, teniendo una influencia positiva en su memoria (Schaefer y Foy, 2000). Sirviendo como medio seguro de expresión y funcionando como un enlace entre el mundo externo y las experiencias internas del menor (Wershba-Gershon, 1996).

3.2 Clasificación del juego simbólico.

Piaget (1951, cit. en Casby, 2003) ha presentado 8 niveles ordinales del juego simbólico. El primer nivel es **llamado TIPO I A**, proyección de esquemas simbólicos a nuevos objetos. El segundo tipo, el tipo I B corresponde a la proyección de esquemas imitativos. En el **TIPO II A** ocurre la identificación simple de un objeto con otro, mientras que en el otro tipo II B, la identificación del cuerpo del niño con el cuerpo de otra persona o cosa. El **TIPO III A** “combinación simple” es un nivel de juego en el cual los niños reúnen detalles de escenas que ellos tal vez han demostrado en aislado en etapas tempranas.

El siguiente tipo es el III B combinaciones compensatorias, el siguiente tipo es III C combinaciones anticipatorios. Y el último nivel simbólico es el tipo III D, en el cual los niños demuestran su habilidad para anticipar consecuencias y adaptar sus acciones.

En el primer nivel de juego simbólico, el tipo I A, los niños aplican patrones familiares de acción, que previamente usarán en sí mismos, a otras personas u objetos. Piaget argumenta que al proyectar la acción fuera de uno mismo, la conducta del niño es ahora simbólica e independiente de las características estimulantes del ambiente.

El juego comienza a ser descentrado y descontextualizado, lo que es un elemento crucial del juego simbólico.

Entre la edad de 12 a 18 meses (Casby, 2003) los niños demuestran un uso convencional/funcional de los objetos en relación a su propio cuerpo, lo que es un juego autodirigido. Por ejemplo, relacionar una cuchara con una taza o un platillo y simular que come.

El segundo tipo, el tipo I B (proyección de esquemas imitativos) está estrechamente ligado al tipo I A. En este tipo, los niños comienzan a imitar las acciones de otros. A diferencia del tipo I A, estas acciones no son comúnmente atribuidas al niño. Ellas no forman parte de sus actividades típicas o acciones ritualísticas, la edad de los niños en estos casos tiende a encontrarse alrededor de los 18 meses (Piaget, 1951, cit. en Casby, 2003).

Lowe (1975 cit. en Casby, 2003) notó que muchos de los juegos de los niños durante las edades de 18 a 24 meses fueron juegos funcionales/convencionales dictados por el uso típico social o convencional de un objeto particular.

Existen, aunadas a ello, actividades simbólicas cualitativamente distintas que ocurren durante este período e involucran cambios en los agentes componentes del juego simbólico. Lezine (1973 citado en Casby, 2003) encuentra en sus estudios que existen distintos niveles de vinculación entre el niño y su objeto de juego. En el primero el niño podría actuar sobre los objetos tratándolos como compañeros pasivos de juego (p.e besar a un oso de peluche, alimentar una muñeca).

Durante el siguiente nivel de juego simbólico el niño le da vida al juguete incorporándolo dentro de una rutina de juego simbólico como un compañero de juego más activo (lleva al juguete a besar a otro). La sustitución de un objeto por otro y la representación de otro ausente, fue el nivel final descrito por Lezine y se desarrolla aproximadamente de los 24 meses a los 30 meses de edad. En este nivel, el niño pequeño puede, tanto sustituir un objeto por otro como representar un objeto ausente.

Lezine enfatiza en el desarrollo cuando nota que con este, los esquemas de juego de los niños crecen. Una razón del incremento de los esquemas de juego es el encadenamiento de actos de juego en combinaciones.

Durante este período se presentan los siguientes 2 niveles de juego simbólico, en los cuales la simbolización de un objeto es consumado (Piaget, 1951, citado en Casby, 2003). El primero es el **TIPO II A** (identificación simple de un objeto con otro), el otro tipo II B, corresponde a la identificación del cuerpo del niño con el cuerpo de otra persona o cosa. En el tipo II A simulará que un objeto es otro y lo tratará como tal.

En el tipo simbólico tipo II B, los niños simularán que ellos mismo son un carro o un perro, etc. El símbolo usado en el juego es ahora marcadamente descontextualizado, está lejos de las características estimulantes del objeto y el contexto representado. En los ejemplos dados por Piaget en el juego simbólico tipo II A y II B, la edad de los niños oscila entre los 24 y 30 meses.

Casby (2003) demuestra mediante una recopilación de estudios, que la calidad del juego en los niños cambia dramáticamente cuando se acerca a su segundo año de vida y a través del tercero. Los esquemas de juego infantil están determinados inicialmente por esquemas de acción sensoriomotora como es morder y golpear, gradualmente sus juegos comienzan a ser acciones más controladas y coordinadas sobre los objetos. Esto da paso a conductas donde los niños comienzan a usar objetos más funcionalmente en concordancia con sus propósitos típicos y demostrar conductas que aparentan actividades imitadoras de la vida real.

Durante el **segundo año de vida (juego simbólico II A y II B)**, los niños muestran un desarrollo simbólico funcionando en sus juegos. Esto es evidente en sus modificaciones de agentes así como a través del uso de objetos sustitutos, sugiriendo ser producto de la descentración y descontextualización respectivamente.

Las conductas de juego comienzan a ser más coordinadas y cohesivas cuando los niños se aproximan a su **tercer año**. Esta coordinación y cohesión se refleja en el desarrollo de combinaciones secuenciales de esquemas de juego, generalmente involucrando la reproducción de episodios completos y no son solamente segmentos aislados de la realidad (Casby, 2003).

Se reporta que estos tipos de juegos simbólicos aparecen algunas veces alrededor de los 3 a 4 años de edad y pueden clasificarse en cuatro tipos de combinaciones.

El primero de estas combinaciones/elaboraciones simbólicas es del **TIPO III A** “combinación simple”. A este nivel de juego, los niños reúnen detalles de escenas que ellos tal vez han demostrado en aislado en etapas tempranas.

Los niños reproducen escenas de la realidad usando objetos reales, sustituidos e imaginarios; esto es, todos los tipos previos de juego simbólico pueden ser incorporados dentro de la combinación simbólica simple. El concepto clave a este nivel es “combinaciones simples”. En éste, los niños reproducen situaciones como ellos típicamente han observado que ocurren, raramente embelleciendo los episodios que reproducen.

El siguiente tipo es el III B, combinaciones compensatorias, el siguiente tipo es III C combinaciones anticipatorias. Todas ellas funcionan no al reproducir o copiar la realidad mediante símbolos combinados en el juego, sino más bien, al alterar un episodio real a través de combinaciones/elaboración simbólicas. En el tipo III B, los niños intentan corregir la realidad lejos de solo reproducirla.

La descripción del tipo III C es muy similar al tipo III B en el sentido de que el niño se enfrenta con una dificultad o una situación desagradable y los aspectos negativos son suprimidos en la reproducción. Parece que la mayor diferencia entre el tipo III B y III C es el tiempo usado por los niños de la realidad a su representación en las combinaciones simbólicas. En el tipo III B el niño reproduce inmediatamente la situación real con sus elaboraciones compensatorias. Para el tipo III C el niño reelabora la situación desagradable o la dificultad tiempo después, es decir disocia la actuación de su contexto original.

Durante el juego simbólico tipo III D, los niños demuestran su habilidad para anticipar consecuencias y adaptar sus acciones. En este tipo de juego se muestra, a través de las combinaciones simbólicas, la conciencia creativa de los niños para anticipar resultados y consecuencias, y así tomar decisiones. No esta basada en la reconstrucción de eventos pasados sino en la creación de nuevos a partir de combinación de acciones (ver cuadro 1)

De los 4 a los 7 años de edad, los juegos simbólicos del tipo anterior comienzan a desaparecer. La asimilación simbólica es cada vez menos deformante y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico, mientras que los detalles de éstas y de las construcciones tienden a la acomodación precisa y aun a la adaptación propiamente inteligente, empezando aquí un verdadero simbolismo colectivo.

Después de este periodo, entre los 11 y los 12 años, el juego se caracteriza por la disminución del simbolismo. En este período la construcción simbólica, en lugar de servir a las necesidades subjetivas se convierte en imagen que sirve para la comprensión inteligente (Casby, 2003).

En el juego simbólico y de ficción, aun con su elevado carácter fantasioso y emocional, el niño evoca y revive sobre todo lo que le ha sorprendido. Este tipo de juego le permite volver a pensar la realidad vivida y asimilarla en tal forma, ya que el pensamiento infantil es todavía incapaz para elaborar la realidad en términos conceptuales: que a través del símbolo concretiza y anima todas las cosas y expresa lo vivido individualmente, expresando así la realidad actual infantil (Speier, 1964).

Se observa por un lado que la organización total del juego en los niños incrementa con la edad, precisando con ello una tendencia en el desarrollo de la organización del juego infantil, siendo más organizada a medida que el niño se encuentra en diferentes etapas de su desarrollo. Por otro lado, se observa que el contenido temático de esta actividad lúdica corresponde más exactamente a situaciones reales vividas por el menor, correspondiendo su actuar y los objetos de los cuales hace uso, a lo que comúnmente experimenta en su vida.

Cuadro 1. Niveles ordinales del juego simbólico descritos por Piaget.

Tipos de Juegos	Edad	Características	Elementos simbólicos
I A	De 12 a 18 meses	Los niños aplican patrones familiares de acción, que posteriormente usarán en sí mismos, a otras personas u objetos	El juego comienza a ser descentrado y descontextualizado. Uso convencional/funcional de los objetos en relación a su propio cuerpo
I B Proyección de esquemas imitativos	De 18 a 24 meses	Comienzan a imitar las acciones de otros. Las acciones no son comúnmente atribuidas al niño y son dictados por el uso típico social o convencional de un objeto particular.	Distintos niveles de vinculación entre el niño y su objeto de juego. Uso de compañero de juego
De los 24 meses a los 30 meses de edad ocurre la sustitución de un objeto por otro y la representación de otro ausente.			
II A Identificación simple de un objeto con otro	Entre los 24 y 30 meses.	Simulará que un objeto es otro y lo tratará como tal	El símbolo usado en el juego es ahora marcadamente descontextualizado, está lejos de las características estimulantes del objeto y el contexto representado.
II B Identificación del cuerpo del niño con el cuerpo de otra persona o cosa		Simularán que ellos mismos son un carro o un perro, etc	
Las conductas de juego comienzan a ser más coordinadas y cohesivas generalmente involucrando la reproducción de episodios completos y no solamente como segmentos aislados de la realidad			
III A Combinación simple	De los 3 a 4 años de edad	El concepto clave a este nivel es <i>combinaciones simples</i> . Los niños reúnen detalles de escenas que ellos tal vez han demostrado en aislado en etapas tempranas.	Los niños reproducen escenas de la realidad usando objetos reales, sustituidos e imaginarios, como ellos típicamente han observado que ocurren, raramente embelleciéndolas.
III B		Los niños intentan corregir la realidad lejos de solo reproducirla.	El niño reproduce inmediatamente la situación real con sus elaboraciones compensatorias
III C	De los 3 a 4 años de edad	El niño se enfrenta con una dificultad o una situación desagradable y los aspectos negativos son suprimidos en la reproducción.	El niño reelabora la situación desagradable o la dificultad tiempo después, disocia la actuación de su contexto original.
III D		Se muestra la conciencia creativa de los niños para anticipar resultados y consecuencias, y así tomar decisiones. No esta basada en la reconstrucción de eventos pasados.	Elabora nuevas situaciones, que incluso no constituyen evocación de algún evento vivido.

3.3 Factores que influyen en el juego simbólico.

El juego realizado por los niños de 3 a 6 años presenta diferencias determinadas por diversos factores. Se ha observado por ejemplo, que las características de los objetos determinan la función que los mismos tendrán en el juego, siendo esta establecida a partir del uso que se le pueda dar al objeto. Estas diferencias se han investigado en varios grupos de edad, infiriéndose con ello la influencia que el desarrollo puede tener en la asimilación de los objetos y su evocación mediante medios simbólicos.

Tales conductas se presentan en un entorno enriquecido por las conductas de los compañeros de juego, quienes también constituyen un elemento crucial en la elección de objetos y de los usos que tendrán en la trama del juego. Es así que se establecen estos tres factores como elementos que influyen en el despliegue conductual del juego simbólico.

Propiedades del objeto

La aparición del juego simbólico en el segundo año de vida marca uno de los desarrollos cognitivos más significativos de los años tempranos de la infancia. Junto con la imitación diferida y el lenguaje, marca el desarrollo del pensamiento representacional el cual incrementa la flexibilidad en los procesos mentales de los niños (Ungerer, Zelazo, Kearley y Kurowsky; 1981).

Diversas investigaciones han permitido confirmar las modificaciones que sufre la representación en los niños a medida que van creciendo. De Loache por ejemplo (1987, cit. en Olson, 1993), en un estudio con niños de 2, 3 y 4 años donde brindó un diseño el cual sería usado como modelo de un cuarto real, encuentra que mientras los niños más pequeños juegan en correspondencia con las actividades que se realizan en una casa real, solamente los niños más grandes encuentran la relación entre la casa y el modelo manteniendo con ello la idea de que el modelo representa al cuarto real.

La representación se encuentra así mismo vinculada estrechamente con la noción de objeto, la cual se modifica por factores externos como el modelamiento. En un estudio realizado por Abravanel (Abravanel, Ferguson, Vourlekis; 1993) se reporta que el modelamiento de la clasificación de objetos permite a los niños muy pequeños de entre 18 y 24 meses, codificar, colocar y subsecuentemente recibir información importante perteneciente a la agrupación de objetos por la forma. Demostrando, los niños que fueron testigos del modelamiento, evidencias con mayor frecuencia de clasificación a las del grupo de niño que no habían sido modelados, lo cual permite pensar en el efecto que la observación de modelos tiene en los menores con respecto a sus construcciones semánticas.

Así mismo, Graham (Graham, Baker, y Poulin-Dubois; 1998) observa como los niños descubren las similitudes de los objetos, tales como las similitudes físicas, mediante la agrupación de estos dentro de categorías de nivel básico.

Estas agrupaciones, y la capacidad de descubrir similitudes físicas permiten en el niño realizar representaciones de los objetos. En torno a ello se ha observado, que estas propiedades funcionales y físicas son aspectos centrales de la representación de los objetos, siendo estas comúnmente organizadas y accediéndose a ellas precisamente por vías taxonómicas.

Se ha encontrado (McGregor; Friedman; Reilly; Newman, 2002) que los niños de 4 años ya pueden crear dibujos representacionales de objetos; y que los niños de 3 años pueden dar definiciones verbales de los objetos, incluyendo en ellas propiedades funcionales, físicas y de ubicación. Los resultados sugieren que, con respecto a la elaboración pictórica de elementos afines, estos no difieren debido a los cambios visomotores, sino al conocimiento semántico diferencial asociado con estos grupos.

En este sentido, considerando el desarrollo de conceptos, la mente del infante naturalmente comienza a agrupar objetos por similitud en formas, texturas, densidad, y otras propiedades; y una mente aun en formación ya categoriza caras, animales y aves de acuerdo a sus propiedades (como sonidos, tamaños o patas). Sobre esta base, Thompson (2001) observa que los niños de tres y cuatro años realizan marcadas inferencias lógicas a cerca de nuevos miembros de una categoría, lo cual da muestras de la vinculación entre desarrollo, lenguaje y representación.

Estos cambios sugieren que la capacidad de sustituir un objeto por otro y darle un valor simbólico independientemente de sus características físicas y funcionales, presenta diferencias a lo largo del desarrollo del niño. Se presenta con ello, un decremento en la dependencia de las acciones y la relevancia física al tiempo que el símbolo se convierte en una imagen internalizada.

Considerando esto, Ungerer (Ungerer, Zelazo, Kearley y Kurowsky; 1981) define tres tipos diferentes de juego simbólico. En el primero, el niño sustituye un objeto por otro (usar un bloque de madera como un avión). En el segundo tipo el niño puede dar vida a un juguete (simular que una muñeca está caminando). El tercer tipo de juego simbólico fue denominado imaginario, en este tipo el niño representa un objeto que no está presente. Por ejemplo el niño puede simular que vierte agua de un bote imaginario dentro de una taza.

Dadas sus investigaciones y los datos obtenidos de ellas, estos autores apoyan la postura que la sustitución de objetos en el juego simbólico de los niños pequeños es inicialmente dependiente de las similitudes perceptuales entre el significado y el significante; y que al desarrollarse las habilidades simbólicas de los niños, son más capaces de descontextualizar sus símbolos y requerir cada vez menos similitud entre el significante y lo que está siendo representado.

Los resultados de dicha investigación (Ungerer, et al; 1981) muestran que la proporción de niños expresando símbolos con un bajo soporte físico (entre el objeto usado para representar y el objeto representado) aumentaba significativamente con la edad. Además, análisis adicionales indicaron que la proporción de niños mostrando sustitución (juego con objetos imaginarios en la categoría de juego simbólico –alto soporte físico con acción), también aumentaba con la edad.

Así incrementos significativos con la edad fueron demostrados en las tres categorías de juego simbólico, en la sustitución combinada y el juego con objetos imaginarios, además la proporción de niños expresando sustitución de objetos con bajo soporte físico incrementó significativamente con la edad.

Los resultados de estas investigaciones indican que los significados comúnmente usados por los niños pequeños (18 meses) para expresar sustitución y símbolos de objetos imaginarios fue la ejecución de acciones funcionalmente apropiadas de los objetos significados con objetos que fueron físicamente similares o convencionalmente asociados con estos objetos.

Se encuentra que estos niños escogen como significantes objetos cuyas propiedades perceptuales y funcionales representan el menor conflicto con los objetos significados y además son simbólicamente más fáciles de transformar. Sin embargo, los niños mayores (34 meses) fueron capaces de violar las características perceptuales y funcionales de los objetos y usar como significantes objetos con funciones claras y conflictivas las cuales fueron perceptualmente distintas de los objetos significados.

En concreto, el uso de significantes claramente diferenciados de los significados constituye una característica que se modifica a través del desarrollo de los niños, e implica de alguna forma, la posibilidad que tienen para hacer uso de diversos objetos y poder representar otros mediante ellos.

Se ha observado (Speier, 1964) que las acciones fingidas realizadas por niños de 3, 4 y 5 años, en torno al juego de ficción simbólico, se caracterizan por el parecido con la acción real. Aun disponiendo los niños de muchos juguetes, utilizan objetos total o parcialmente parecidos al objeto real como análogos de éste.

Este autor afirma que el predominio de la representación personal en el niño pequeño, y de la proyección sobre objetos en el mayor demuestran que aquél vivencia más intensa y personalmente la realidad, siendo poco capaz de separarse de ella, como es necesario hacerlo cuando las fantasías se proyectan sobre objetos. La simplicidad de los juegos de los pequeños y su mayor complejidad y riqueza en los más grandes, demuestran que el desarrollo de la fantasía está en relación con el desarrollo del pensamiento.

Se deduce además que a través del predominio de contenidos reales y de su carácter consciente, el juego de ficción simbólico se presenta como una actividad donde el niño revive en forma libre la experiencia, obedeciendo su aspecto simbólico, a la necesidad de vivenciar personal y libremente la realidad (Speier, 1964).

Respondiendo a esta necesidad, los objetos y los juguetes se comportan para él como las personas: sienten y piensan. Disponiendo de la capacidad de crear juegos imaginarios y entrar en el “animismo”, el niño designa voluntaria y arbitrariamente las cosas que cobran vida en su imaginación y expone sensaciones y diálogos imaginados y atribuidos a objetos inanimados. Esta forma subjetiva de transformar y adaptar las cosas, y así, el valor dado a los objetos es sólo conocido por el jugador que se lo confiere (Glanzer, 2000).

Así como el animismo le confiere personalidad a las cosas, el simbolismo les adjudica distintos valores o roles. El mismo objeto que para un niño es considerado como un determinado elemento, para otro niño podrá significar otra cosa y, en un mismo juego, un elemento puede transformarse en un objeto distinto, necesario para otra secuencia. Aun para un mismo jugador, el mismo elemento real pasa, según las circunstancias lúdicas, a ser algo diferente según lo requiera la situación.

Es fundamental reconocer que es el gesto lo que tiene el poder de evocar una situación. El papel esencial le corresponde siendo el comportamiento el que esboza el objeto ausente, pues se observa que el niño, ante una misma vara de madera por ejemplo, no se comporta igual cuando la cabalga que cuando la utiliza como fusil.

Es su actitud frente al objeto y su intención las que manejan el elemento dándole el valor simbólico e imaginario (Glanzer, 2000).

Del aspecto funcional de los juguetes -para qué se lo usa, cuál es su función-, forman parte sus características intrínsecas: su aspecto exterior, su forma, su colorido, sus accesorios, si tienen ruedas para transportar, etc.

Considerando la dimensión simbólica, el juguete asume distintos roles, diferentes identidades y funciona como depositario de la simbolización infantil. Propone su confrontación, en la que el niño toma algunos de sus atributos y hace caso omiso de otros (Glanzer, 2000).

La edad

El juego con juguetes agrega al juego en sí la relación que se establece entre el jugador y el elemento juguete.

Las distintas etapas evolutivas por las que atraviesa el niño durante su desarrollo determinan en él diferentes posibilidades e intereses y un caudal potencial a nivel anímico y motriz que le otorga al juguete un valioso rol como depositario de sus tendencias y sensibilidades. Un solo juguete toca así distintos aspectos que interesan al niño e interactúan con él de diferentes maneras en su formación (Glanzer, 2000).

Se observa que entre el año y año y medio, los niños desarrollan la habilidad para usar los mismos patrones de acción en diferentes objetos y comienzan a definir objetos por su uso. Los niños ahora tienen la capacidad sensoriomotriz para relacionar un objeto con otro, no obstante en una forma “no convencional” o “no funcional”. Al llegar al final de este periodo comienzan a valerse de patrones ritualísticos de acción en los cuales acciones típicas con objetos convencionales son ahora ejecutados (Casby, 2003).

A la edad de 3 años, el pensamiento nace principalmente de la acción y pensar y hablar es al mismo tiempo crear y razonar. En este estado, con respecto a sus juguetes, el niño toma el rol de interlocutor, estableciéndose así un diálogo binunívoco, como se ve tan a menudo en los más pequeños, cuando les hablan a sus muñecos.

Es posible considerar como un logro muy importante que el niño, poseedor de un lenguaje más o menos estructurado, pueda ya encarar el juego simbólico, donde significantes y significados “juegan” un rol de cambios Constantees y sucesivos (Glanzer, 2000).

Otros estudios han considerado las diferentes posibilidades de juegos e intereses determinadas por las distintas etapas evolutivas por las que atraviesa el niño.

En un estudio realizado por Costa en el año 2000, se consideró a la edad como variable moduladora de la utilización de los distintos tipos de juego, tomándose en cuenta que esta es una variable que normalmente influye en la elección de los juguetes por parte de los niños, y observándose que el juego de ejercicio disminuye considerablemente según va aumentando la edad, hasta llegar a desaparecer prácticamente hacia los 6 años.

Se observa que el juego simbólico se practica así, principalmente entre los 3 y 5 años y decrece considerablemente a partir de los 9 años. En el intervalo de edad comprendido entre los 3 años y los 5 años, destaca el juego simbólico, seguido del juego de reglas simples y el de juego de ensamblaje.

Entre los 6 y 8 años el juego de ejercicio prácticamente desaparece y son el juego de ensamblaje y el de juego de reglas simples los más importantes en este período. El juego simbólico se reduce casi a la mitad, con respecto al intervalo de edad anterior.

En este estudio se afirma, a partir de los datos obtenidos, que los niños/as entre 9 y 11 años practican mayoritariamente juegos de reglas complejas, seguidos, aunque con menor frecuencia por juegos de reglas simples. El juego simbólico y el de ensamblaje disminuyen considerablemente con respecto al período anterior. También se observa que entre los 12 y 14 años de edad, el juego de ejercicio desaparece por completo y el juego simbólico aparece con una frecuencia bastante baja, siendo el juego de reglas complejas el que ocupa un lugar principal.

Aunado a las características individuales, cabe considerar que el juego, y la expresión de habilidades y pensamiento que el mismo implica, se encuentran influidos por otros factores. Se ha afirmado que el objeto, juguete, no es el que define el nivel de juego, sino lo que el jugador hace, considerando en ello motivaciones individuales y desarrollo cognitivos necesarios para dicha determinación (Román, Sánchez, y Secadas; 1997).

Ahora bien, el ambiente, aunado a estas características individuales, contribuye en la modulación y la expresión del juego pues se ha demostrado que está relacionado con factores sociales y culturales (Trevlas, Matsouka, y Zachopoulou; 2003), mismos que serán expuestos en el siguiente tema.

El entorno social

El ser humano, más que adaptarse a los fenómenos que le rodean, los hace suyos, se los apropia. Mientras que la adaptación implica un proceso de modificación de las facultades y características de los individuos por exigencias del medio, la apropiación tiene como resultado la reconstrucción por parte de los individuos de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente.

Este proceso implica la interacción con los objetos y los individuos, y una reconstrucción personal. Considerando lo anterior, la apropiación de los signos culturales se entiende como un proceso social y comunicativo, ya que para que se produzca es necesario compartir e interactuar con otros seres humanos una actividad común (Cubero, 2005).

El desarrollo y uso de estas herramientas son el seño de la inteligencia humana y, además, son una parte importante en el desarrollo cognitivo.

A lo largo del crecimiento se forman las bases de muchas habilidades intelectuales en el desarrollo de los niños, tales como la percepción, el lenguaje, la memoria y la resolución de problemas. Sin embargo, la forma y la trayectoria del crecimiento intelectual son inseparables del carácter social y cultural de la experiencia humana. Los humanos somos seres sociales y las conexiones entre los individuos constituyen un aspecto crítico en la vida mental, ayudando no solo a organizar y sostener el intelecto humano, sino también como bases del desarrollo cognitivo.

Los signos y los sistemas simbólicos, como el lenguaje, la numeración, y otros sistemas representacionales, se desarrollan para representar, manipular y comunicar ideas. Estas herramientas, signos y símbolos brindan a las personas significados para organizar y ejecutar todos los días, acciones prácticas, y este uso se trasmite de una generación a otra (Gauvain, 2001).

Estos aprendizajes ocurren en un contexto social. Incluso los recién nacidos responden de formas especiales a estímulos sociales, orientándose hacia la persona que lo cuida y que ofrece experiencias interesantes y estimulantes de los cuales ellos pueden aprender (Thompson, 2001).

Desde los 15 meses y hasta los 24, los niños progresan del intercambio simple de conductas sociales (p.e sonrisas) al juego con juguetes en una manera interactiva, con cada niño contribuyendo en el juego. Este juego social es basado en la realidad, con juguetes y objetos usados con sus funciones convencionales.

Eventualmente, alrededor de los 24 a los 30 meses, los niños comienzan a integrar temas no literales dentro de su juego social, marcando la emergencia del juego social de simulación (DeKroon, Kyte y Johnson, 2002). En este juego de simulación y a partir de los tres años, el niño comienza a interactuar con niños de la misma edad (relación con iguales), desarrollando la colaboración y competencia con los compañeros de juego, a pesar de seguir centrado en la familia y en sí mismo (Costa, 2000).

Posteriormente, cada individuo comenzará a integrarse en marcos sociales más amplios, desarrollándose por un lado en la propia “personalidad” y por otro tejiendo una red de contactos sociales en la que se encontrará inmerso en cada momento. La estructura de estos grupos de compañeros y amigos, y la forma que adopta la relación constituyen el ámbito de lo que se ha denominado “relaciones sociales”.

A medida que el niño sigue madurando, se va adaptando a estas relaciones sociales no necesitando por tanto acudir a sustitutos simbólicos y distorsiones de la realidad, por lo que su juego va haciéndose constructivo, adaptado a la realidad y dejando de ser totalmente juego (Martínez; 1999).

El contacto con los demás, y más delante, el intercambio de ideas son importantes porque permiten al individuo ver las cosas desde diferentes puntos de vista (Millar, 1972), situación que influye de manera decisiva en su conducta y modifica de algún modo, sus juegos, siendo así crucial en el desarrollo, la experiencia del medio ambiente físico y social.

Dichas experiencias así como los intereses en el niño, se encuentran mediados por la etapa del desarrollo en la que se encuentre, pudiéndose englobar estas en la siguiente tabla (Martínez; 1999)

Final primer año	
Vinculo afectivo con la madre o cuidadora. Rechaza el contacto con desconocidos (desconsuelo)	Empieza a interesarse en otros bebés, por partes de su cuerpo (ojos, pelo)
Mediados y final del segundo año	
Acepta mejor al extraño (no llora ante él) Inicio de relaciones dirigidas a la adquisición de los primeros hábitos (higiene, comida)	Se interesa por los iguales fundamentalmente en los objetos que poseen y que pretende apropiarse (conflictos de relación).
De 2 a 3 hasta 6 o 7 años	
Sigue relacionándose con el adulto extrafamiliar (busca su aprobación) Acepta sin discusión la opinión del adulto.	Relación en parejas, después tríos y hacia el final del período grupo amplio. De tener compañeros de juego diferentes pasa a tener uno o varios hijos.
A partir de 8 a 10 años	
Empieza a considerar al adulto cognitivamente igual.	El juego en grupo se hace fuertemente unisexual.
Inicio de la adolescencia	
Dificultad y conflicto en las relaciones con el adulto	Importancia del amigo/a íntimo/a y ampliación del grupo a la pandilla.

Las interacciones niño-niño durante la infancia y la niñez están relacionadas con los cambios en las capacidades sensoriomotoras, las habilidades cognitivas, el desarrollo del control de los impulsos, y el equilibrio afectivo-emocional, entre otros. La experiencia o familiaridad de entornos grupales se relaciona con la habilidad social que demuestran los niños más pequeños.

Los inicios de esta socialización tienen lugar durante los primeros contactos sociales que se producen entre la madre y el hijo desde el momento del nacimiento, evolucionando la participación social entre iguales a lo largo de la vida (Martínez, 1999). Dicha participación, modifica y moldea la conducta del menor, siendo agentes de cambio y medios que influyen en las características de la misma, así, cada conducta y en particular sus juegos se ven determinados a partir de esta interacción. Las interacciones sociales entre niños pequeños tienen lugar frecuentemente en este contexto de actividades lúdicas y es durante el juego cuando los niños comparten conversaciones, experiencias, ideas y aprendizajes (DeKroon, Kyte y Johnson, 2002).

Una de las primeras investigaciones realizadas por vía experimental vinculadas a este contacto social y su influencia en las conductas del menor, es la de L. S Slávina (1948; citado en Elkonin, 1980). Slávina comenzó su investigación observando los juegos de niños menores y mayores (2 y 4 años).

El experimento se realizó en una habitación experimental, en la cual había juguetes seleccionados; se observó simultáneamente a dos niños a lo largo de varias sesiones de una hora y media de duración cada una, encontrando que pese a la identidad de argumento, estos juegos se distinguían esencialmente por el carácter en los niños de los distintos grupos de edad.

Se observó que los niños suelen ponerse de acuerdo en cuanto a los papeles, y luego desplegar el argumento del juego conforme a un plan determinado, reconstituyendo la lógica objetiva de los acontecimientos en un orden determinado y bastante riguroso. Las cosas, los juguetes y el ambiente reciben significados lúdicos concretos que se conservan a lo largo de todo el juego. **Los niños juegan juntos, y las acciones de un niño están ligadas con las de otro.** Se deduce entonces que lo importante para los niños es cumplir todos los requisitos del papel y supeditar a ellos todas sus acciones lúdicas.

Si bien en líneas anteriores se había hablado sobre el incremento en la coordinación y cohesión de las conductas de juego a través del desarrollo (Casby, 2003), para entender las diferencias en cuanto a este proceso es importante considerar sin embargo, los factores sociales. Las características de los juegos, si bien implican como sustento componentes cognitivos en desarrollo, también se encuentran mediadas por su función en determinado momento y la vinculación con los compañeros de juego.

Slávina, mencionado con anterioridad (Elkonin, 1980), encuentra que las acciones realizadas por los niños en el juego se supeditan al argumento y al papel, limitándose a representar el papel con carácter sintético, abreviado e íntegro, afirmando así que cuanto mayores son los niños, tanto menores y más convencionales son aquellas, concluyendo que *el papel está vinculado orgánicamente a la regla de conducta* y que la regla se va destacando poco a poco como núcleo del papel representado por el niño.

Supeditarse al argumento constituye así una de las características principales en los niños mayores, observándose que entre los seis y doce años la participación en los juegos se basa en la colaboración y cooperación en las actividades.

La norma, en este sentido es un elemento fundamental en el desarrollo del juego, tan importante que quien conoce las normas estará siempre dispuesto a “enseñar” al otro para conseguir realizarlo correctamente, manteniendo con ello una constancia en la temática del mismo, y legitimando a partir de las reglas, los resultados. Las participaciones se sirven así de los potentes aspectos comunicativos del lenguaje, apoyadas en un contenido muy preciso de los mensajes y una mayor capacidad de autocontrol y de ajuste a las demandas del interlocutor (Martínez, 1999).

La precisión y la constancia en los contenidos temáticos y la asignación de función a los objetos también presentan diferencias considerando la etapa de desarrollo en la que el niño se encuentra. En un estudio, L.S. Vygotsky (cit. en Elkonin, 1980) menciona como realizó experimentos de juegos en el que objetos conocidos por los niños comenzaron a significar convencionalmente objetos y personas participantes en el juego. Por ejemplo, un libro a un lado significaba una casa; unas llaves, niños; etc. Luego se relataba a los niños, con ademanes representativos y estos objetos, alguna historia simple que ellos entendieran con suma facilidad.

En este estudio el parecido de los objetos no desempeñó ningún papel notable para comprender el sentido de la trama. Lo importante era que los objetos permitieran hacer el ademán o gesto correspondiente y pudieran servir de punto de aplicación del mismo. Por eso las cosas que no tenían relación evidente con esta estructura de los ademanes fueron rechazadas por el niño. Lo anterior plantea ya el problema de la función de la acción en el establecimiento de la relación entre la palabra y el objeto.

G. D. Lúkov (1937 cit. en Elkonin, 1980), en un estudio dedicado a investigar cómo el niño va comprendiendo el lenguaje en el juego, empleó el método de la “metonimia doble de los objetos en el juego”.

En éste, el número de objetos que podían interpretar los papeles de adultos o niños y sustituir objetos necesarios para el juego se restringía especialmente para obligar a los niños a utilizar en las sustituciones los objetos escogidos por el experimentador. De este modo, un objeto que tenía para el niño un uso y un empleo lúdicos determinados sustituía al comienzo del juego otro objeto cualquiera, y el niño le atribuía, respectivamente, otro nombre. Luego ese mismo objeto debía sustituir a otro completamente distinto y llevar en consonancia otra denominación.

En esta situación experimental, los niños del grupo de menor edad fueron pasivos y aceptaron la iniciativa del experimentador, teniendo las cosas el uso y el destino adquiridos en el proceso de las acciones anteriores a que estuvieron sometidas.

Con los niños más pequeños, Lúkov deduce que no es la palabra ni la denominación del objeto lo que determina el modo de su empleo, sino el objeto mismo, el cual se muestra en la situación lúdica experimental con el aspecto del uso que se le da realmente, y no del que se denomina. Cambiando, los niños más pequeños, con suma facilidad, tras el experimentador, el destino de las cosas en el juego y sus nombres.

De sus resultados Lúkov afirma que los niños de cinco a seis años se conforman menos con los cambios de uso de los objetos en la situación lúdica. El empleo de la denominación depende también en ese caso de cómo pueda obrar el niño con el objeto. Considerándose el carácter del juego de los niños mayores, en lo fundamental, idéntico al de los de menor edad, pero presentando algunas peculiaridades.

Por un lado, se observa que la manera lúdica de actuar con el objeto sustitutivo es para ellos muy estable, más que para los niños menores, y por otro, que casi nunca recurren por iniciativa propia a la segunda metonimia y procuran mantener a lo largo de todo el juego el uso estrictamente admitido.

Así mismo, la escasez del juego colectivo en los pequeños y su aumento en los mayores, muestran a los primeros más concentrados en sí mismos y menos interesados en los otros, como personas, sin que esto tenga un valor absoluto. La gran facilidad que los más pequeños tienen para cambiar de papel en el juego revela también su personalidad menos definida. En tanto que en los más grandes el aumento del juego colectivo y la repartición más estricta de los papeles muestran su creciente interés por el otro y su más clara conciencia y diferenciación personal (Speier, 1964).

En la década de los 80's, Elkonin (1980) a partir de una serie de experimentos, define cuatro niveles de desarrollo en el juego. En esta clasificación destaca una tendencia, por parte de los niños, a supeditarse al argumento en el juego y mantener el rol a lo largo del mismo.

En el último de los niveles por ejemplo, se define como característica que las reglas que rigen el juego se encuentran claramente marcadas, rechazándose la lógica de las acciones y las reglas al contrario de los presentado en el primer nivel, donde la lógica de las acciones se infringe con facilidad sin que los niños protesten, lo que indica una tendencia al apego a la regla.

Sully, considerando esta tendencia en los niños, ya señalaba que especialmente los niños pequeños podrían hacer coincidir la situación lúdica con la realidad (1970, cit. en Vygotski, 1979), la cual es alterada, sin embargo, por lo que el niño cree que debe ser.

Así, en el juego, los niños se mantienen en la representación de sus respectivos papeles, pues el hecho de que decidan jugar los obliga a respetar unas reglas de conducta, aceptándose en la situación de juego, únicamente las acciones que se ajustan a estas reglas. Aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte entonces en una regla de conducta en el juego desprendida de la misma situación imaginaria.

De este modo, el papel que el niño desempeña y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado su significado), estarán sujetos a las reglas correspondientes (Vygotski, 1979).

En cuanto a la representación de personajes, sobre todo en sus primeros años, el niño puede llegar a absorberse en su papel tan bien que se identifica momentáneamente con el personaje que él representa (Chateau, 1958). Sin embargo estos papeles y las funciones que los protagonistas desempeñan pueden cambiar de un momento a otro de la representación (el papá se puede convertir por algún tiempo en bombero y luego volver a convertirse en marido); siendo muchos de los contenidos de los juegos, tomados del mundo circundante, de las actividades que realizan los adultos, o de programas de televisión, pero siguiendo, dichas actividades, una pauta que tiene bastante relación con la edad, la cual determina cómo se tratan los contenidos.

Estos juegos tienen por sí mismos, una enorme complejidad y son de gran utilidad para aprender a manejar los papeles sociales, ya que unos niños corrigen a otros cuando se desvían de lo que se considera la realidad (Delval, 1994).

De acuerdo a la evolución del niño, su desarrollo irá determinando su capacidad para concebir planes y representar roles y en esta progresión irá reconociendo cada vez más las propiedades reales de los objetos, al incluirlos en su quehacer.

A medida que el niño crece se va compenetrando más de la realidad y aceptándola, y los roles en los que se asume el jugador podrán ser cada vez más complejos e identificables en la vida real. En el juego dramático va perdiendo consistencia lo imaginario para dar lugar con más frecuencia a la imitación de situaciones reales o vistas en la TV o en películas (Glanzer, 2000). Circunstancias familiares o situaciones afectivas o conflictivas se verán muchas veces reflejadas en estos juegos destacándose su gran valor proyectivo.

En este tipo de juegos, grupales en su mayoría, las motivaciones para generar una propuesta y para decidir un juego pueden ser variables y generalmente terminan por ser dictadas por las circunstancias del momento. Una vez decidido el tema a abordar y aceptado por los participantes, éstos asumen sus roles y el desarrollo del juego se va dando espontáneamente (Glanzer, 2000).

Al tiempo que los niños pequeños comienzan a adquirir mayores competencias lingüísticas, ellos se absorben en diálogos imaginarios mientras juegan. Estos diálogos se observan incluso en juegos con objetos temáticamente neutros como son los bloques (Cohen y Uhry, 2007). En estos juegos, mientras construyen y le dan significados a objetos familiares vistos en la escuela y la casa, los preescolares y los niños pequeños también representan y animan sonidos de esos objetos o usan voces para representar un personaje imaginario del juego.

En las investigaciones realizadas por estos autores (Cohen y Uhry, 2007) se pretendía mostrar como la interacción social y las habilidades de lenguaje se desarrollan en el juego (en este caso con bloques). Se afirma que cuando los niños se ocupan en un juego solitario, pueden hablarse a ellos mismos u ocuparse en diálogos internos, mientras que cuando se comunican con otro, toman los roles en el juego y los varían, así como la estrategia de comunicación.

En este estudio, el promedio de edad del grupo de niños era de 5 años 2 meses, y se usó el método de análisis de episodios mediante las observaciones de videograbaciones. Se encuentra que en este tipo de juegos, los niños obtienen un espacio de actividad social en la cual practican roles sociales y aprenden las habilidades necesarias para poder ser miembros de la cultura como seres sociales, observándose en ello habilidades necesarias tales como la negociación verbal al establecer un sistema representacional común.

Existen ocasiones en las cuales la negociación no ocurre, siendo evidente en estas actividades la asimilación de acuerdos establecidos desde el exterior. En estos casos, el menor se ajusta a los establecido y sigue los patrones determinados por las reglas del juego. Se entiende que en este caso, los adultos y los niños mayores resultan modelos mediante los cuales los niños menores moldean su conducta, resultando los primeros agentes que influyen en su actuar.

En una investigación realizada en Washington (Abravanel, Ferguson, y Vourlekis, 1993), con niños de 12, 18 y 24 meses de edad, se estudiaron las funciones que el modelamiento puede jugar durante el segundo año de vida. De acuerdo con la investigación, se podría considerar una posible progresión en la utilización de la demostración y la clasificación comenzando con una ausencia de influencia a los 12 meses, un tendencia a la organización de ejemplares en grupos espacialmente distintos entre los 18 y 24 meses, seguidos por el entendimiento de las múltiples bases de clasificación de objetos o imágenes, acompañados de la predisposición a usar la observación de los adultos como una pista para determinar las bases específicas de agrupación.

Los resultados permiten a los investigadores estar de acuerdo en la posición que considera la influencia del modelamiento como un facilitador de la expresión de una competencia cognitiva naciente lejos de ser un generador de la habilidad para clasificar.

Con respecto a esta observación de los adultos y su influencia, O Reilly (1995 cit. en Tomasello, Striano y Rochat; 1999) encuentra que no es sino hasta los 4 años cuando los niños son capaces de identificar verbalmente la acción real en adultos que hacen uso de la mímica, así como de poder ejecutar acciones de pantomima con base a las instrucciones verbales por parte del adulto.

Se ha identificado que a partir de este período y hasta los 5 años se observa en los niños una <<imitación de los modelos adultos>>, traducida en gestos y actitudes, expresiones y posteriormente en formas de pensar, mismas que se reflejan, en el caso de los padres, en frecuentes identificaciones con las figuras paternas. Tal imitación e identificación juega un papel importante no solo en los comportamientos, sino también en los juicios, valoraciones, normas, etc (Palacios, Marchesi y Coll, 1997), lo que muestra su influencia en diferentes esferas del desarrollo en el niño.

Considerando lo anterior y haciendo uso del modelamiento, Tomasello y otros investigadores (Tomasello, Striano y Rochat, 1999) realizaron un estudio donde el niño era confrontado primero con algunos objetos sin demostración del adulto; entonces el adulto transformaba simbólicamente un objeto en otro y le permitía al niño ejecutar la nueva acción simbólica, finalmente el adulto brindaba un apoyo verbal para ayudar a desarrollar las actividades simbólicas de los niños con estos materiales.

Se evaluaron a niños de 18 a 35 meses, en un estudio de comprensión simbólica, donde los niños fueron evaluados por su habilidad para comprender el uso, en un adulto, de una réplica de un objeto o un gesto asociado para comunicar cual objeto en una serie se espera. Se le dio a los niños algunos objetos que permitían manipulaciones simbólicas, pero sin modelos adultos de acción simbólica o formas escritas. Los resultados de los dos estudios permiten sugerir que los niños menores a los 2 años de edad tienen habilidades simbólicas con gestos, pero no con objetos.

También se encontró que mientras los niños de 26 meses eran capaces de usar un objeto como símbolo para otro objeto, tenían dificultades cuando el símbolo tenía otro uso convencional (p.e una taza usada como sombrero). En una primera fase los adultos solamente motivaban a los niños a realizar la tarea y en una segunda ayudaban a entender la tarea.

En general, la idea básica fue que las tareas se volvían más abstractas a lo largo de las fases, en el sentido de que los niños tenían que ignorar las propiedades perceptuales del objeto real mostrado frente a ellos y discernir de las propiedades simuladas y de los usos relevantes sugeridos por el Experimentador.

El análisis de todas las ejecuciones de los niños demostraron el efecto de la edad (los niños más grandes obtienen mejores resultados) y de las fases (fases más tempranas resultaron ser más sencillas) en la habilidad de los niños para usar gestos y objetos como símbolos comunicativos. Cuando ellos no están hablando acerca de los gestos, sino actuando en su significado, los niños conocen completamente los gestos desde al menos los 18 meses de edad. Esto no significa que comprendan los gestos icónicamente.

Solo el grupo de los niños más grandes fueron buenos en la fase II en la cual ellos veían el gesto de un sombrero, por ejemplo, y entonces tenían que elegir una taza (la cual había sido previamente usada como sombrero). Probablemente los niños de 18 meses de edad tuvieron dificultades en estas tareas porque ellos tenían que dejar de lado lo que ellos sabían perceptualmente a cerca del objeto.

Estos hallazgos demuestran que los niños de 18 meses pueden asociar gestos con objetos y entender que los gestos representan a los objetos en actos de comunicación, a pesar de que pueden tener algunas dificultades cuando las propiedades funcionales y perceptuales del símbolo y el referente son especialmente distintos.

Solo los niños de 35 meses fueron hábiles con los objetos en la Fase II. Esto concuerda con investigaciones anteriores que mostraban la dificultad en los niños pequeños para usar objetos con un uso convencional como símbolos de otros objetos que tienen otros usos convencionales.

Se observa también que cuando los objetos usados como símbolos tenían otros usos convencionales (p.e. taza usada como sombrero), los niños tuvieron mayores dificultades, quizás porque en este problema había todavía un tercer nivel de representación teniendo lugar.

La implicación más clara es que los niños más grandes son menos dependientes de los modelos adultos ejecutando las acciones y que los niños menores de 2 años no muestran inclinación a usar, o posiblemente no sean capaces de hacerlo, objetos como representaciones simbólicas de otros objetos en ausencia de modelos adultos y/o apoyos verbales. Tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, incluso los niños de 26 meses no fueron tan flexibles como los niños mayores en cuanto al uso de objetos usados en nuevos actos simbólicos.

Estos resultados demostraron que al tiempo que los niños comienzan a poder aplicar sus habilidades simbólicas en formas más indirectas, lo hacen primero usando gestos. En los casos de doble representación, los niños menores a los dos años no eran capaces de usar objetos como símbolos, incluso cuando ellos pudieran manipular objetos que los adultos veían como simbólicos en formas que los adultos habían manipulado previamente (Tomasello, Striano y Rochat;1999).

El uso de modelos empleado en el estudio antes citado, implica un aprendizaje por parte de los niños, en cuanto al uso otorgado a los objetos a lo largo de las diversas fases del experimento. Este hecho resulta relevante, pues el adulto como modelo ya representa un factor de modificación con respecto a la ejecución de los menores. La interacción con modelos adultos e incluso con compañeros de juego mayores o más experimentados permiten a los niños entender y usar representaciones externas que son incorporadas a las propias.

Enfocado en este aspecto, Gauvain (2001) realiza un estudio en donde se examina precisamente como la interacción social con compañeros más experimentados ayuda a los niños a aprender el uso de herramientas que apoyan al pensamiento. Centrándose, en particular, en los planes para guiar sus acciones, como uno de los tipos de herramientas culturales viables como apoyo al pensamiento.

El estudio fue realizado mediante la observación de niños de 4 a 5 años y 6 a 7 años y sus madres en la forma en la que construían un juguete siguiendo las acciones de un plan paso a paso. Observándose que la interacción con miembros más experimentados demuestran y sugieren a los niños el uso de alguna herramienta con base a los lineamientos establecidos culturalmente.

Se obtienen datos que permiten afirmar que los niños más pequeños hacen menos comentarios relacionados con el plan que los niños mayores. Siendo interpretado como un incremento general en las habilidades de comunicación en esta edad o el incremento de habilidades de la interacción social. Estos investigadores encuentran que los niños mayores realizan un uso más anticipatorio del plan que los niños pequeños.

Así mismo los datos les sugieren que los niños al final de los años preescolares y al principio de los años escolares, al menos cuando trabajan con un adulto, pueden hacer uso de un plan para apoyar su actividad.

En este sentido, la guía de compañeros más experimentados juega un papel muy importante en la introducción y refinamiento del uso de estos artefactos culturales. Se concluye, después de una revisión literaria, que incluso los niños pequeños, pero especialmente los niños de edades de 5 o 6 años, pueden ser capaces de entender el propósito de un plan establecido y elaborado por varios pasos y ser capaces de usarlo de alguna manera para guiar la acción, pues se sabe que mucho de lo que los niños aprenden a cerca de las herramientas ocurre en un contexto social y puede reflejar contribuciones sociales en este desarrollo de la comprensión (Gauvain, 2001).

Esto sugiere que una parte importante del desarrollo intelectual es la adquisición de habilidades para entender y usar sistemas simbólicos y representacionales de la cultura en la cual el niño vive (Cole, 1996, cit. en Gauvain, 2001).

La adquisición y uso de estas herramientas o habilidades sociales ocurre en contextos sociales, primando en ello las situaciones lúdicas o de juego, donde el niño despliega toda la gama de conocimientos, experiencias y habilidades con el fin de mantenerlo. Se afirma (Ghafouri y Wien, 2005) que el mantenimiento del juego requiere de la co-construcción y el desarrollo de capacidades sociales que permitan a los niños manejar las bases del juego y los roles. Estas capacidades también permiten manejar el soporte emocional de todos los participantes, facilitar la colaboración de todos y prevenir y resolver conflictos, tanto entre participantes como entre participantes e instructores.

En el estudio realizado por Ghafouri y Wien (2005) se argumenta que los niños requieren de habilidades sociales para proteger y sostener sus juegos, generar reglas para proteger los límites del mismo, empleando formas verbales y no verbales de resistencia, y evitar el contacto con intrusos, lo cual ayuda a los niños en dicha protección.

La investigación se realizó con una muestra de 12 niños de preescolar, 6 niños y 6 niñas, con un rango de edad de 4 años 8 meses a 5 años 10 meses en una situación autoiniciada de juego en un salón de clases de preescolar. Los datos se obtuvieron mediante audiograbaciones, videograbaciones y notas. Se tomaron notas de la forma de inicio de los episodios, por quien y que ocurría cuando el juego comenzaba y cuando terminaba.

El aspecto del juego enfocado en este estudio es el de las “reglas” de los niños generadas y ejecutadas en el manejo de la defensa y protección de su construcción de “nosotros” en su juego. Un jugador competente es indispensable entonces para procesar capacidades sociales avanzadas y capacidades de comunicación que incluyen credibilidad, habilidad para interpretar mensajes verbales y no verbales, y creatividad e inventiva en la negociación y resolución de conflictos y desarrollo de reglas efectivas.

Los niños son descubridores e interpretes de los significados sociales y las relaciones sociales involucradas en el mundo alrededor de ellos y a través de la interacción social con el ambiente, el niño obtiene conocimiento de las características organizacionales de su sociedad tales como lugares gobernados mediante reglas. Es por ello que si los niños esperan mantener el juego, mantienen y facilitan el involucramiento y entusiasmo de sus compañeros. Al motivar y premiar a los compañeros de juego o mostrar emoción ayudan a los jugadores a mantenerlo.

Se considera que los conflictos pueden arruinar o molestar a los jugadores. Seguir al líder (en algunos casos el iniciador o propietario del juego) puede ser una estrategia preventiva para evitar conflictos con el líder o compañeros de juego más fuertes. Los jugadores necesitan así saber como mantenerse con el líder, por lo que el liderazgo y el poder de negociación son importantes tanto en el desarrollo como el mantenimiento del juego. Ser divertidos y flexibles fueron otros de los movimientos sociales observados en este estudio que previnieron conflictos y mantuvieron el juego.

Se observa también como mediante reglas, ya sea de uso de objeto o de espacio, los niños intentan mantener los límites del juego, delimitando incluso estos a determinado género (p.e No, este espacio es de las niñas). Hacen uso de todos los recursos de que disponen para mantener sus límites y establecer las reglas, pueden emplear lenguaje corporal no verbal; mediante gestos, miradas o posiciones corporales determinan si se esta infringiendo alguna regla. También se ha encontrado que pueden optar por ignorar al intruso, cambiar el área de juego o cambiar el código de lenguaje.

Los datos obtenidos en la investigación muestran que para jugar de manera eficiente, los niños negocian los límites al inicio del juego, crean un concepto social de “nosotros”, además los niños mantienen y sostienen esta noción mediante movimientos sociales.

El lenguaje del juego consiste en un complejo sistema de representaciones. Tal como ocurre con otros lenguajes, el juego y su sistema de representación requiere de una “gramática”. La investigación en cuestión demuestra que la gramática del juego consiste en sistemas de intercambio social de reglas, creadas y mantenidas por los mismos niños. Se observa que el aprendizaje de este lenguaje y sus reglas no solo involucra cambios familiares con funciones expresivas personales e interpersonales, funciones de comunicación social y cultural, sino que requiere de invenciones creativas.

Se concluye afirmando que en el juego, los niños usan todas las modalidades de comunicación, gestos, ritmos, y entonaciones, así como la integración de aspectos de comprensión social, tales como planeación, negociación, colaboración, solución de problemas e invención para mantener y proteger su juego (Ghafouri y Wien, 2005), lo cual coincide con otros estudios que enfatizan la habilidad de los niños para solucionar situaciones conflictivas (Schwebel, Rosen y Singer; 1999) y la capacidad que adquieren para cooperar, compartir, ponerse en el lugar del otro y ajustar sus puntos de vista (Delval, 1994)

Las herramientas culturales contienen, en algún grado, información acerca de acciones esperadas o apropiadas en relación a una ejecución particular en una comunidad. Los niños aprenden como usar estas herramientas e incorporarlas dentro de una sucesión de actividad cognitiva mediante la interacción con miembros más experimentados de la comunidad.

La interacción social es especialmente importante para aprender a cerca de estas herramientas dado que mucha de la información que los niños tienen que aprender es conocimiento implícito y no explícito. Este proceso no es unidireccional e implica un juego activo por parte de los niños, informando los niños a los adultos a cerca de lo que han entendido, sus intereses, y las habilidades referentes a las herramientas, y esto influye en las acciones de los adultos (Gauvain, 2001).

Conclusiones

La estabilidad en el uso lúdico de objetos sustitativos y la dificultad e incomodidad para modificar el mismo, así como el uso cada vez más convencional de los objetos, las acciones supeditadas al papel y al argumento en el juego, que con la edad incrementan, plantean un cuestionamiento en el carácter lúdico de las acciones, donde la mediación y rigidez en la enseñanza de uso de objetos y el estatismo usado en el convencionalismo del carácter lúdico en los objetos, tiene cada vez mayor efecto.

Es de esperar por tanto que sea común una regulación, incluso por parte de los mismos niños, en el uso de los objetos y una censura entre ellos mismos; frases como “así no se juega, esta es una jarra, no una pistola”, dan muestra de ello.

Los significados lúdicos concretos de las cosas, los juguetes y el ambiente conservados a lo largo de todo el juego y la relevancia en cuanto a las acciones del otro, pues los niños juegan juntos, muestran la influencia que los otros tienen en el juego del niño, y con ello las características que el mismo presentará.

Particularmente en el juego simbólico, como referente conductual de la simbolización en el niño, es de esperarse que esta influencia también sea relevante en su expresión, observándose diferencias en diversas etapas del desarrollo.

Dado lo anterior, la presente investigación pretende, como eje principal del mismo, identificar las diferencias entre niños de tres grupos de edad en cuanto a su juego, en específico en los denominados como juego simbólico. Se consideran por tanto elementos vinculados al uso de objetos en sustitución a otros, juegos de imitación, representación de significados mediante objetos ausentes, así como las características en cuanto al uso convencional y no convencional de los objetos y la relevancia de las características preceptuales.

Como algunos investigadores han reportado, es de esperarse que en los niños mayores se presente una mayor rigidez y tendencia a supeditar sus acciones al papel y argumento en el juego, recibiendo las cosas y los juguetes significados lúdicos concretos conservados a lo largo del juego, ocurriendo un mayor convencionalismo en cuanto al uso de objetos.

Determinar cómo este elemento puede moldear y qué es lo que ocurre ante ello, requiere del estudio hacia etapas del desarrollo ubicadas temporalmente en lo que se ha determinado como el periodo de juego simbólico en los niños, pero en edades donde la vinculación con los otros y la relación con su entorno social comienzan a consolidarse y fortalecerse.

Se realizan por tanto observaciones a través del juego, proporcionando a los niños diversos materiales y permitiéndoles jugar libremente con otros niños facilitando así la relación entre pares.

En función de lo anterior se considera al comportamiento de los niños en escuelas para preescolares como una circunstancia favorable para estos propósitos, ya que es el lugar donde su desempeño, al menos en el patio de juego, es muy natural y existe mayor convivencia con pares de la misma edad.

Dado que este espacio ha sido vinculado por parte de los niños como un lugar de esparcimiento, existe ya una relación muy estrecha del mismo con una situación lúdica. A partir de ello, la observación de las conductas emitidas y su posterior descripción, permiten tener información sobre lo que los niños pueden ejecutar en distintas etapas del desarrollo (3, 4 y 5 años en este estudio).

|

Capítulo 4. Metodología

Dada la orientación de esta investigación, se enfrenta la necesidad de contar con definiciones claras de las conductas emitidas por los niños. Considerando que el estudio sería de observación directa y con intereses cuantitativos, resultó crucial la elaboración de un catálogo conductual, mismo que adquiere importancia en la observación conductual ya que permite analizar las secuencias que pueden facilitar o no el desarrollo simbólico del preescolar, observado mediante su juego.

La observación directa del comportamiento constituye en este sentido, un método pertinente en la recolección de datos para el estudio de diversos fenómenos psicológicos (López y Torres, 1991). Aunado a ello, el desarrollo reciente de métodos cuantitativos para el análisis de datos obtenidos por observación directa, representa la posibilidad de una herramienta poderosa para el estudio del comportamiento en ambientes naturales.

En este estudio y con el fin de categorizar el comportamiento individual o grupal del preescolar, se elaboró primero un catálogo conductual, mismo que proporcionaría una gama de los tipos de interacción del niño con sus compañeros y con los objetos en la situación de juego libre.

En segundo lugar, se realizó el análisis secuencial entre las categorías con el fin de establecer las determinantes conductuales que las explicarían.

4.1 Objetivo general

La presente investigación tiene como interés principal estudiar las diferencias en el desarrollo en la manera en la que los niños de 3, 4 y 5 años hacen uso del símbolo en el juego, basados en el análisis de su juego simbólico y la nominación de objetos.

4.2 Objetivos específicos.

- Elaborar un catálogo conductual relacionado con el uso simbólico de los objetos.
- Determinar diferencias en cuanto al uso del objeto (presente o ausente) en la simbolización y las acciones vinculadas al mismo entre los diferentes grupos de edad (3, 4 y 5 años).
- Identificar aquellas conductas predominantes en el juego del niño, considerando el porcentaje y frecuencia dedicados a las diferentes actividades en una situación de juego dada.
- Determinar si la tendencia de los niños, al avanzar en etapas del desarrollo, a seguir las reglas y argumento en el juego provoca una mayor preferencia a conductas de uso convencional del objeto.

- Identificar los eventos que anteceden una situación de juego simbólico y aquellas que la interrumpen con el fin de explicar la secuencia de la misma y los elementos que le dan origen.

4.3 Planteamiento del problema

Considerado lo expuesto en apartados anteriores, y teniendo en cuenta la interacción con pares, principalmente compañeros de juego, así como la necesidad de seguir normas sociales que dicha relación implica, surge como interrogante si la edad, como indicador de cambio en el desarrollo, determina la forma como el niño supedita el uso de objetos a un argumento social, usándolos de modo convencional.

4.4 Hipótesis

Surge entonces la hipótesis que afirma que existirá una mayor preferencia en cuanto al uso convencional de los objetos (juguetes) en los niños mayores, con respecto a los de menor edad.

4.5 Variables

La variable independiente vinculada a la presente investigación es la edad puesto que se harán comparaciones entre niños de diferentes edades (3,4 y 5 años), considerando con ello diferentes etapas del desarrollo.

La variable dependiente es constituida por el juego, definido este mediante 6 categorías determinadas a partir de la elaboración de un catálogo conductual

Definición de la variable independiente

Definición conceptual

Desarrollo evolutivo: Cambios del niño que ocurren con el tiempo. El desarrollo representa pues los cambios sistemáticos y sucesivos que mejoran la adaptación global del niño al ambiente, sigue un patrón lógico que alcanza mayor complejidad y favorece la supervivencia (Meece, 2000).

Definición operacional

Desarrollo evolutivo: Dado el marco teórico y los diversos estadios planteados por la teoría usada como modelo en esta investigación, se considera la edad como indicador de cambio y parámetro para considerar las modificaciones ocurridas a lo largo del desarrollo. Basados en lo anterior, se forman tres grupos con los participantes: uno de 3, otro de 4 y uno de 5 años.

Definición de la variable dependiente

Definición conceptual

Se define al juego como aquella conducta espontánea y voluntaria, individual o social, emitida por el niño, en la cual exista una manifestación clara de placer, diversión o interés, determinado por expresiones como risas, largos periodos de tiempo dedicados a alguna actividad y verbalizaciones o sonidos acompañados de uso de algún objeto o simulación del mismo, permitiéndole en un principio el dominio del cuerpo para posteriormente manejar las relaciones sociales y de su medio. Se excluyen de la definición aquellas conductas que representen una clara agresión a algún compañero o un daño a un objeto (Costa, 2000; Díaz, 2000 y Piaget 1986).

Definición operacional

Con el fin de definir esta variable se elaboraron una serie de categorías que determinan diversas situaciones de la misma. Dichas categorías son:

1.-Alto soporte físico con acción: Esta categoría incluye símbolos de objetos sustituidos en donde hay una alta similitud física entre el objeto usado y el objeto representado, así como símbolos de objetos imaginarios en los cuales el niño usa un objeto auxiliar para proveer un soporte físico para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas o convencionales para los objetos representados (toma en una taza de té, contesta el teléfono, etc)

2.-Alto soporte físico sin acción. Igual que la anterior salvo que las acciones funcionales para el objeto aún no son ejecutadas y solamente es expresada la nominación del objeto (nombrar una cosa en función de lo que representará sin una clara acción aun).

3.- Bajo soporte físico con acción. Existe poca similitud física entre el objeto usado y el representado; se hace uso de símbolos de objetos imaginarios en los cuales no son usados objetos auxiliares para brindar soporte al objeto imaginario simbolizado. Las acciones sobre el objeto usado resultan poco convencionales (un cubo usado como pistola)

4.- Bajo soporte físico sin acción. La asignación nominal poco convencional de un objeto antecede a la ejecución de un acto sobre ella, por lo que la manifestación se encuentra en el plano verbal (una niña expresando: “esto será una plancha” mientras sostiene un carrito).

5.- Identificación física: Corresponde a la identificación del cuerpo del niño con el cuerpo de otra persona o cosa. Los niños simularán que ellos mismos son un carro o un perro, etc. El símbolo usado en el juego es ahora marcadamente descontextualizado.

6.- Integración de objetos como compañeros de juego: El niño podría actuar sobre los objetos tratándolos como compañeros de juego, puede darle vida al juguete incorporándolo dentro de una rutina de juego simbólico como un compañero de juego más activo como llevar al juguete a platicar con otro.

4.6 Método

Participantes

El grupo de niños se constituyó por sujetos de ambos sexos, con edades fluctuantes entre los 3 y 5 años de edad, con nivel socioeconómico medio, seleccionados mediante una muestra al azar. Se formaron tres grupos; al primer grupo pertenecían niños de 3 años, al segundo de 4 años y el tercero se encontraba compuesto por niños de 5 años, mismos que asistían regularmente al centro de desarrollo al inicio de la investigación. La investigación se realizó con 9 niños, ubicando 3 de ellos en cada grupo de edad.

Escenario

El estudio se realizó en una escuela de educación preescolar, ubicada en la zona oriente de la Ciudad de México en la que se imparten los niveles educativos de maternal y preescolar.

Las observaciones de los niños se llevaron a cabo en el patio de la misma escuela, siendo el mismo condicionado para la investigación. Se usaron 6 estructuras metálicas a modo de ejes, en las cuales se sujetó una manta sirviendo ello a modo de pared, con lo que se aísla el espacio de la totalidad del patio del Jardín de niños. Este espacio conforma una superficie de 24 m², lo que permite el movimiento de los niños, manteniéndose así mismo ventilado (aire libre) y haciendo uso de la luz solar como iluminación natural.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo, ya que busca especificar las características del juego observadas en los niños preescolares, determinando la frecuencia y duración (preferencia) de las mismas, y realizando las comparaciones con estos datos registrados.

Muestreo temporal.

El intervalo de tiempo utilizado para registrar el juego fue de 5 segundos por 15 minutos en cada muestra. Se obtuvieron así 6 registros de 15 minutos por cada niño. Se consideraba que podrían realizarse 8 muestras por día, lo cual, por diversas razones no fue posible.

Los sujetos se evaluaron individualmente y sus ejecuciones fueron grabadas en videocasetes, dado que se ha considerado que el uso de videograbaciones en lugar de las observaciones en vivo ayuda a estar seguros de la exactitud de la transcripción y la confiabilidad interobservadores (Trevlas, Matsouka, y Zachopoulou; 2003).

Aparatos

4 Video grabadoras 8 mm. marca Sony.

Materiales

-Juguetes: Tazas, platos, tetera, jarra, cucharas, tenedores, cuchillo, un teléfono, 3 muñecas, 1 cepillo, 3 carritos de plástico, 3 botes de bloques para construcción (lego), 6 botes de masa moldeable (play do), juego completo en miniatura del oeste (3 jinetes, 4 pistoleros, 4 caballos, cerca, casa-fuerte), un oso de peluche, un perro de peluche, una pelota, una cuerda, una araña de juguete, animales en miniatura.

-6 estructuras metálicas a modo de ejes, en las cuales se sujetó una manta sirviendo ello a modo de pared.

|

Instrumento

Catálogo conductual de juego. Los resultados obtenidos permitieron obtener un catálogo con 10 categorías de comportamiento: Alto soporte físico con acción (AFA), Alto soporte físico sin acción (AFS), Bajo soporte físico con acción (BFA), Bajo soporte físico sin acción (BFS), Observar (OB), Interacción (I), Identificación física (IF), Integración de objetos como compañeros de juego (IO), Actividad preparatoria (AP) y Otros (O). Destacando cuatro: **Alto soporte físico con acción** definido como el uso convencional/típico del objeto, el niño hace uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado. **Alto soporte físico sin acción:** cuando menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción. **Poco soporte físico con acción:** Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente, y **Poco soporte físico sin acción:** Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente al real, sin hacer uso del mismo. La categoría de **Identificación física** alude al juego donde el niño se asigna a sí mismo algún papel dentro del juego (papá, mamá) o se adjudica propiedades distintas a las reales (ser una locomotora, un perro, etc). **Integración de objetos como compañeros de juego** ocurre cuando el niño integra a la dinámica del juego a alguno de los objetos, esto ocurre por ejemplo cuando una muñeca “pide” de comer y es alimentada por la niña, las **Actividades preparatorias** incluyen aquellas conductas que anteceden al juego y permiten su realización, actividades de recolección agrupación, desplazamiento y búsqueda de objetos se incluyen en esta categoría (Flores, López y Bustos, 2007).

4.7 Procedimiento

Adaptación

Antes de iniciar el periodo de video grabación, los observadores preparaban las videograbadoras y tenían listas las cintas correspondientes al niño que se grabaría en ese momento (una cinta de registro por cada niño) identificando el grupo al que se solicitará la participación de los niños. Una vez colocado el escenario y dispuestos los juguetes en el espacio asignado para la investigación, se procedió a llevar a los niños a dicho espacio.

La sesión comenzaba con el equipo diciéndoles “En este espacio pueden jugar con los juguetes, solo recuerden que no pueden salirse del espacio, correr o golpearse entre ustedes”, después de ello, los niños jugaban libremente durante un periodo de 15 minutos.

Los observadores evitaban la interacción con los niños o el participar en sus actividades (salvo que la situación lo requiera, por ejemplo situaciones que pusieran en riesgo la integridad de los niños), constituyéndose, estos, en la medida de lo posible como un elemento más del ambiente y no como un sujeto de interacción. Para lograr lo anterior se llevó a cabo un periodo de adaptación, donde se simulaba estar grabando a los niños, con el fin de habituarlos a la presencia de los observadores y de las cámaras (en dicho periodo no se realizaron grabaciones). Esta primera fase de “adaptación” del niño al escenario, a la actividad y a los observadores se llevó a cabo durante 3 semanas, una vez concluida la adaptación se iniciaron los registros.

Cada observador registraba un niño por sesión en una cinta etiquetada con su nombre, por lo que había una cinta por cada uno de ellos. Esta situación permitía, teniendo un sujeto focal en cada sesión, captar todas las conductas que el niño emitía y poder desplazar la cámara en función de las actividades del menor.

Se esperaba que pudieran obtenerse 4 registros (de 4 niños) por sesión y llevarse a cabo 2 sesiones por día, sin embargo dicha proporción se veía modificada por factores ajenos a la investigación. Estos elementos fueron: ausencia del alumno a la escuela, enfermedad de alguno de ellos, actividades propias de la institución y complicaciones con el equipo de registro (cintas dañadas, o videograbadoras en mal funcionamiento)

La proporción de cada categoría de juego mostrada por los niños se usó como variable dependiente en todos los análisis.

Elaboración del catálogo conductual.

Dada la población (N=9), se consideraron las estrategias o planes experimentales donde el organismo es su propio control. Estos planes se conocen como diseños de series de tiempo de N=1. En estos diseños se registra uno o varios tipos de conducta y el tratamiento general incluye la observación y el registro momento a momento de lo que hace el organismo antes, durante y después del procedimiento experimental al que es sometido (Espinosa, A; 1997). Se estudian así, datos empíricos particulares, a fin de concluir en lo general, es decir, encontrar la ley material que las rige (método deductivo). En este sentido, considerando la necesidad en esta investigación de una observación directa y sistemática, se requiere de la construcción y uso de catálogos predeterminados de códigos de conducta (Espinosa, A; 1997).

La elaboración del catálogo conductual, entendido éste como *un lista que el observador hace de actos conductuales distinguibles*, misma que constituye una muestra del repertorio conductual (conjunto de actos conductuales mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivos) que la contiene, es realizado siguiendo las pautas de elaboración recomendadas por López y Torres (1991).

Se elaboró por tanto un catálogo conductual con 10 categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas, mismas que se elaboraron a partir del análisis de las grabaciones determinando las conductas de interés presentes en el tiempo registrado. Así mismo se retomaron categorías de modelos de investigaciones previas, consideraciones de los autores a las mismas, y en algunos casos las sugerencias de estos.

El catálogo obtenido requirió además un análisis de consistencia interna y de confiabilidad y validez, lo cual será descrito posteriormente.

Para la elaboración del catálogo fue necesario realizar el siguiente procedimiento:

a) Redacción del catálogo

El primer problema radica en la identificación y definición de las categorías de comportamiento por emplear en el estudio. Para elaborarlas se realizó el siguiente proceso:

- **Análisis de 45 minutos de grabación:** De las videograbaciones, se observaron los primeros 15 minutos de grabación de algún niño de cada grupo de edad. Estos registros servirían de base para la posterior descripción de lo observado.
- **Elaboración de registros narrativos:** Basados en lo observado en las cintas, se describía el espacio físico, la situación que se manifiesta en el momento de la observación, y la descripción detallada de las conductas emitidas por los niños, tanto del sujeto focal como sus compañeros de juego. Con base en las escenas narrativas fue posible tener un panorama de las conductas que se exhiben en las condiciones establecidas. Estos datos permiten describir las escenas de manera exhaustiva mediante la segmentación en episodios (Flores, 2003).
- **Segmentación en episodios:** de los eventos descritos, se fragmenta la narración en conductas observables y concretas que pudieran describir situaciones particulares entendibles por cualquier lector.
- **División en eventos, antecedentes y consecuentes:** de los episodios descritos, al ser conductas concretas, fue posible determinar aquellos eventos y conductas que ocurrieron antes y después de la conducta objeto. De esta manera es posible determinar la situación que describe el desarrollo de una conducta, pudiéndose así establecer lo que desencadenó una acción en particular y lo que la detuvo o cesó.
- **Agrupación en categorías:** de las conductas observadas, se determinan aquellas conductas que representan acciones similares o que puedan ser englobadas en grupos de los cuales cada una de ellas represente un ejemplo. El agrupamiento de las conductas describe cada una de las categorías y permite determinar un nombre que las definiría como grupo. Esta nominación nos da la pauta para establecer las categorías integrantes del catálogo y así, poder posteriormente darle un código a cada grupo o categoría.
- **Establecimiento de un sistema exhaustivo:** De las Categorías que cumplieron con la noción de juego simbólico se englobaron en diversos grupos dependiendo de la calidad de cada una de ellas y de sus características específicas. Para el establecimiento de un catálogo exhaustivo, fue necesario incluir categorías que englobaran aquellas que no tenían el requisito anterior, aquellas que no eran propiamente juego, pero que sin embargo eran emitidas por los niños, y aquellas que no pudieran clasificarse en ninguna de estas categorías (se describen como "otros").
- **Definición operacional:** Teniendo el agrupamiento de las conductas en categorías, se proseguía a redactar una definición que permitiera describir a todas las conductas que integraban ese grupo. La definición tenía que ser concreta, sencilla y en términos observables. Era necesario que pudieran considerarse a las conductas integrantes de la categoría como ejemplos a esa definición.

Al término de las definiciones se procedió a identificarlas con un símbolo, éste fue significativo y breve para facilitar el registro. Con el fin de facilitar su manejo, el catálogo fue presentado en una tabla de 3 columnas que mostraban el símbolo, el nombre y la definición de la categoría respectivamente.

Aunado a ello se buscó la pertinencia en la definición de las categorías con respecto a la noción de juego simbólico, en otras palabras garantizar que la noción de juego que se busca medir se haya realizado empíricamente, mediante las definiciones operacionales de las categorías.

b) Validez de constructo

Análisis de Catálogo: las categorías de comportamiento que representan la conducta de juego libre en los niños fueron evaluadas de dos maneras: a) opinión de jueces en metodología observacional y en estudios vinculados al juego infantil y b) opinión de jueces con formación y experiencia en desarrollo infantil. Fue así posible determinar aquellas categorías que presentaban ambigüedades, que no eran claras o que implicaban confusiones entre observadores.

1) Opinión de jueces en metodología observacional y en estudios vinculados al juego infantil: se requirió del análisis con tres investigadores relacionados con la metodología observacional y estudios vinculados al juego infantil (validez entre jueces). Estos investigadores ya habían realizado otros estudios que implicaban la obtención de datos mediante videograbaciones de niños en situación escolar y de juego libre. Además se encontraban realizando investigaciones en donde era necesario el análisis de datos y la valoración de los registros obtenidos de videograbaciones.

El equipo integrado de esta manera realizó una serie de correcciones, dando también opiniones y sugerencias sobre el catálogo, su redacción y comprensión, así como la vinculación entre la categoría y lo que se pretendía que esta definiera. Después del estudio y revisión de las cintas y teniendo en consideración el catálogo ya estudiado, fue posible determinar aquellas categorías que presentaban ambigüedades, que no eran claras o que implicaban confusiones para personas no involucradas directamente en la investigación o que no estuvieran familiarizadas con los objetivos e hipótesis de la investigación. Las dudas que surgían en torno a nuevas conductas observadas y los diversos puntos de vista, llevaban a la corrección y aclaración, en la definición, de aquellas conductas que resultaban confusas o difíciles de clasificar.

De este proceso, surgieron 8 modelos, donde cada uno sustituía al anterior y representaba mejoras al mismo, considerándose así al octavo como el mejor redactado, el que menores dudas generaba y el que mejor permitía agrupar en categorías a las conductas observadas en las cintas. Las modificaciones hechas al catálogo, según estos modelos elaborados (véase apéndice 1) permitieron obtener un catálogo de 10 categorías considerando el concepto de juego simbólico y constituyéndose en un modelo exhaustivo y con categorías mutuamente excluyentes.

A continuación se muestra el primer y octavo modelo realizados con el fin de observar las categorías consideradas al principio de la investigación, y contrastarlas con las pertenecientes al último (octavo) modelo, el cual ya presenta las modificaciones hechas a partir del contacto con los tres investigadores y las correcciones en la redacción.

Primer modelo

- **1.- Alto soporte físico con acción:** Incluye símbolos de objetos sustituidos en donde hay una alta similitud física ante el objeto usado y el objeto representado y símbolos de objetos imaginarios en los cuales el niño usa un objeto auxiliar para proveer un soporte físico para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para los objetos representados (beber en una taza de te, contestar teléfono).
- **2.- Alto soporte físico sin acción.** Igual que la anterior salvo que acciones funcionalmente inapropiadas para el objeto representado son ejecutados.
- **3.- Poco soporte físico con acción.** Existe poca similitud física entre el objeto usado y el representado; y símbolos de objetos imaginarios en los cuales no son usados objetos auxiliares para brindar soporte para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para representar objetos.
- **4.- Poco soporte físico sin acción:** se considera como elemento previo a la acción. Se incluye la determinación de uso y función de un objeto con poca similitud física y verbalización previa a la acción.
- **5.-Individuo usado como significante:** el niño representa algún objeto o personaje en el juego, siendo él mismo el objeto que sustituye a otro (cosa, animal o persona).
- **6.-Establecimiento de acuerdos:** Los niños verbalizan acuerdos y establecen las pautas a seguir en el juego, personajes, roles y funciones de los objetos.
- **7. Otros:** Actividades que no representan una actividad lúdica como intercambio agresivo (verbal o físico).

Octavo Modelo

Del proceso descrito anteriormente resulta un modelo con las siguientes categorías:

- **1.-Alto soporte físico con acción (AFA)** Uso convencional/típico del objeto, se refiere a que el niño haga uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado.
- **2.-Alto soporte físico sin acción (AFS)** Menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción.
- **3.-Bajo soporte físico con acción (BFA)** Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente.
- **4.-Bajo soporte físico sin acción (BFS)** Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente sin hacer uso del mismo.
- **5.-Observar (OB)** Observa lo que ocurre a su alrededor.

- **6.-Interacción (I)** Intercambio verbal o físico entre compañeros.
- **7.-Identificación física (ID)** Identificación del propio cuerpo con el cuerpo de otra persona, animal u objeto.
- **8.-Integración de objetos como compañeros de juego (CJ)** El niño da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos.
- **9.-Actividad preparatoria (AP)** Aquellas actividades que muestran una intensión previa al juego (no incluye asignación de roles).
- **10.-Otros (O)** La realización de cualquier otra acción que no sea parte del juego-

2) *Opinión de jueces con formación y experiencia en desarrollo infantil:* Se invitó a 3 profesionistas vinculados al estudio del desarrollo infantil, con un mínimo de 5 años de ejercer actividades profesionales en ésta área, a participar en la evaluación del Catálogo; éste se les entregó en la versión de columnas antes descrita (ver apéndice 2) con las instrucciones siguientes:

“A continuación se presentarán algunas actividades que se considera los niños realizan durante el juego, favor de realizar lo siguiente:

1.- Considerando su experiencia profesional y laboral, marque en la columna correspondiente “S”, si usted ha observado que el niño (s) realiza la actividad y en la columna “N”, si no ha observado estas actividades en los niños.

2.- En la columna observaciones comente brevemente si considera que la redacción de cada conducta es clara y específica, si las definiciones son precisas (redacción y contenido), de no ser así indique que palabras serían las más adecuadas o que modificaciones al enunciado haría.”

Al concluir, los expertos entregaron el catálogo con las valoraciones escritas en el mismo. La opinión de los jueces permitió determinar aquellas palabras que resultaban poco claras al lector y los ejemplos que confundían al determinar las conductas que incluía cada categoría, principalmente en las categorías de Bajo soporte físico sin acción (BFS), Interacción (I), Observador (OB), Integración de objetos como compañeros de juego e Identificación física (IF). Así mismo se realizaron modificaciones en la redacción de los nombres de algunas categorías y de los símbolos que las representan.

Se obtuvo con ello un catálogo de 10 categorías (ver apéndice 3. Catálogo conductual final) que permitía agrupar las conductas observadas en los niños, pretendiendo con ello considerar toda la gama de posibilidades de ejecución.

Evaluación del juego simbólico

a) Confiabilidad

La elaboración del catálogo requería, una vez obtenido este, considerar la concordancia entre observadores, esto es, que las conductas registradas por un observador coincidieran en una alta proporción con las hechas por un segundo. Fue necesario entonces, poder comprobar que lo definido en el catálogo, así como los ejemplos escritos en el mismo, permitirían registrar las conductas de manera que fuera posible determinar la existencia de una alta consistencia entre los datos que se obtienen en algún registro, y lo que se obtiene en la repetición de la observación o por otro investigador.

Para obtener lo anterior se analizaron algunos registros, teniendo como base el catálogo final elaborado, mediante el uso del Sistema de Captura de Datos Observacionales (SICDO, Ariel Vite, 2005). El uso de este sistema evitaría distorsiones y permitiría reducir el tiempo de transferencia a sistemas de análisis de datos.

Considerando como fuente de error la concordancia entre observadores y al requerirse confiabilidad en la observación, es necesario estimar el grado en que dos o más personas que observan el mismo evento producen resultados similares (consistencia entre observadores).

En este caso el uso del índice Kappa (mediante el uso del programa SPSS v.15) permitió el análisis posterior entre los registros de observadores, lo cual determina aquellas categorías que presentan ambigüedades, que no son claras o que implican confusiones entre observadores. Los acuerdos se realizaron hasta obtener concordancias de más del 75% entre observadores, con lo que fue posible la elaboración de un catálogo conductual de 10 categorías a partir de las pautas determinadas por varios autores (López y Torres 1991; Santoyo y Espinosa, 1991) teniendo como resultado un instrumento que cumpliera con los criterios de validez y confiabilidad requeridos en investigación.

Los acuerdos implicaron aclaraciones en torno al registro y determinación de ciertas categorías, aspectos a tomar en cuenta al momento de registrar tal o cual conducta, y situaciones en las cuales la simultaneidad de conductas requería el priorizar alguna categoría (ver apéndice 4). Con lo anterior se evitaron desacuerdos e incrementó la concordancia de registros.

b) Captura de datos

El uso de programas computarizados para la recolección de datos y el registro conductual reduce el tiempo de transferencia a sistemas de análisis de datos y evita distorsiones en los registros (Torres; López y Zarabozo, 1991). El Sistema de Captura de Datos Observacionales "SICDO" mencionado anteriormente, permite capturar segundo a segundo la conducta observada por un experimentador durante un periodo de tiempo determinado por el usuario. Así mismo es posible capturar entre dos y diez categorías conductuales, mismas que pueden ser abreviadas en claves estandarizadas. Los periodos de muestreo permitidos por este sistema oscilan entre 1 y 20 segundos y es posible obtener la frecuencia con la que cada categoría conductual fue capturada.

Teniendo como herramienta este programa se procedió a realizar los registros de las conductas observadas mediante el catálogo conductual elaborado. La información obtenida a través de este procedimiento permitió la obtención de datos con mayores posibilidades de manipulación, con un uso más eficiente y la posibilidad del análisis cuantitativo de estos.

Para lograr la confiabilidad de los datos, fue necesario formar primero un equipo de tres observadores quienes registraban las conductas de forma independiente. Posteriormente, los registros se analizaron a través del programa SPSS v.15 con el fin de determinar la concordancia entre los observadores, lo cual se procesó mediante el coeficiente Kappa de Cohen que corrige acuerdos por azar obteniéndose índices superiores al 0.75 lo que significa alta fiabilidad (Bakeman y Gottman, 1986, citado en Flores, 2003). Aquellos datos que no cumplieran con tal requisito, requirieron de una segunda y en ocasiones una tercera captura de datos, determinando previamente los errores y los aspectos en donde fue evidente la falta de consistencia.

Una vez obtenidos los datos, estos pudieron recolectarse en tablas que contenían los registros de dos observadores de las seis sesiones de cada niño. Los datos organizados así podrían ser analizados estadísticamente.

c) Análisis de datos

Los objetivos de la presente investigación se orientan en torno a la determinación de las diferencias en cuanto al uso del objeto en la simbolización y la acción sobre los objetos a través de distintas etapas del desarrollo. Resulta relevante en este sentido identificar aquellas conductas predominantes en el juego en el niño de 3, 4 y 5 años, considerando el porcentaje y frecuencia dedicados a las diferentes actividades en una situación de juego dada.

La variable dependiente constituida por el juego, definido este mediante 6 categorías, ha sido registrada usando el catálogo elaborado en etapas previas de este estudio. Considerando los objetivos, esta variable se cuantificó mediante la frecuencia y duración de las categorías conductuales. La contrastación entre grupos de edad (3, 4 y 5 años) se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (versión 15) aplicando diversas pruebas estadísticas.

El mantenimiento, durante un periodo prolongado de tiempo, de algunas conductas, implicó además, un estudio considerando la duración de las conductas emitidas.

Capítulo 5. Resultados

En esta descripción se presentan los resultados con base en cuatro tipos de análisis.

Primero, con el fin de identificar las categorías más frecuentes en cada grupo de edad, se obtuvo la frecuencia absoluta.

En segundo lugar se obtuvo la preferencia de las categorías según los grupos, mediante el porcentaje de frecuencia, lo que muestra el orden jerárquico de las categorías. Posteriormente se realizó la comparación entre grupos, determinando el patrón de comportamiento de cada grupo.

Tercero, con el propósito de identificar si las diferencias entre grupos resultan estadísticamente significativas, fue necesario realizar el análisis de una escala intervalar, a partir de la duración de las categorías principales, aplicando análisis estadísticos (ANOVA y Tuckey).

Finalmente se describen análisis vinculados con las transiciones de las conductas de mayor frecuencia hacia otras conductas observadas, presentando los diagramas de probabilidad condicional.

1. Distribución del juego simbólico

Con el objeto de determinar las diferencias en cuanto al uso del objeto y las conductas predominantes en el juego en los niños de 3, 4 y 5 años, se emplearon las frecuencias individuales obtenidas en cada una de las 10 categorías. Los datos obtenidos mediante dicho análisis muestran la frecuencia absoluta por categorías, computadas para todas las sesiones en todos los sujetos.

Con fines prácticos y para proporcionar una mejor facilidad de lectura en referencias a las categorías, se agrega en *itálicas* una frase que permita evocar aquella que la contiene.

Alto soporte físico con acción (AFA): *Juego convencional*

Alto soporte físico sin acción (AFS): *Juego convencional anunciado*

Actividad preparatoria (AP): *Preparación del juego*

Bajo soporte físico con acción (BFA): *Juego poco convencional*

Bajo soporte físico sin acción (BFS): *Anuncia un Juego poco convencional*

Interacción (I): *Interactúa*

Identificación física (IF): *Interpreta roles*

Integración de objetos como compañeros de juego (IO): *Diálogo entre objetos*

Observar (OB): *Observa*

Otros (O): *Otros.*

a) **Grupo de niños de 3 años**

Se observa en este grupo que las categorías con mayor frecuencia, fueron **Alto soporte físico con acción/ Juego convencional** (AFA) presentando 971 eventos registrados; seguida de **Actividad preparatoria/ Preparación del juego** (AP) con 866, **Observa** (OB) presentó 785 eventos registrados; **Interacción** (I) una frecuencia de 386 y **Bajo soporte físico con acción/ Juego poco convencional** (BFA) 206 eventos (ver figura 1).

Considerando que entre más alto sea el valor absoluto de la frecuencia en una conducta, mayor será la preferencia en torno a la misma, la conducta de mayor preferencia en los niños de 3 años corresponde a la que implica un uso convencional de los objetos, así como la ejecución de acciones que consideran las propiedades físicas y la función para la que fueron elaborados dichos objetos (juguetes por el valor lúdico que adquieren). En este sentido, la categoría que describe este tipo de conductas corresponde al denominado Alto soporte físico con acción (*Juego convencional*).

La categoría con la menor frecuencia absoluta corresponde al de identificación física (*Interpreta roles*), la cual se presentó solo en una ocasión del total de 3240 conductas registradas. Dicha categoría corresponde a conductas lúdicas donde el menor, haciendo uso de la dramatización, adopta el rol de algún personaje, animal o cosa, siguiendo como pauta algunas de sus características de comportamiento, posición, gestos, etc.

Se observa que 5 categorías resultan las de mayor frecuencia, estas son *Juego convencional* (AFA), *Preparación del juego* (AP), *Interactúa* (I), *Observa* (OB) y *Juego poco convencional* (BFA) de las cuales solo AFA y BFA representan categorías que incluyen conductas específicamente lúdicas, en tanto que las restantes resultan ser elementos preparatorios, paralelos o consecuentes de las conductas de juego. Se espera por tanto que también estos elementos sean distintos dependiendo del grupo de edad analizado.

b) **Grupo de niños de 4 años**

Se observa en este grupo que **Alto soporte físico con acción/ Juego convencional** (AFA) presenta 1178 eventos registrados, **Actividad preparatoria / Preparación del juego** (AP) una frecuencia de 602, **Observa** (OB) 579, **Interacción / interactúa** (I) 419 eventos registrados, **Bajo soporte físico con acción / Juego poco convencional** (BFA) una frecuencia de 184 eventos e **Integra objeto como compañero de juego / Diálogo entre objetos** (IO) con 142 eventos registrados. El resto de las categorías mostraron frecuencias menores a 100 ocurrencias.

En este grupo la frecuencia presentada por la categoría de **Integra objeto como compañero de juego** (IO) presenta una frecuencia absoluta de 142, a comparación del grupo anterior, donde mostró 3 eventos registrados (ver figura 1). Si bien no constituye una categoría que por su frecuencia será analizada en otros apartados, si es una categoría que implica una cualidad de mayor complejidad dentro de las posibilidades simbólicas que los niños despliegan en sus juegos, ya que este tipo de juego requiere de la emisión, por parte del niño, de “diálogos” entre los juguetes y asignar a estos un rol dentro de la trama del juego, mostrando interacción con ellos como un compañero más.

La frecuencia de las categorías muestra una distribución muy similar a la del grupo anterior, presentando diferencias que podrían analizarse con el fin de determinar en que grado resultan

relevantes. Se mantiene como la categoría de mayor frecuencia a AFA (*Juego convencional*) la cual sigue siendo elegida por los niños del grupo de 4 años. También *Interactúa* (I), *Preparación del juego* (AP) y *Observa* (OB) se conservan dentro de las categorías de mayor frecuencia.

c) **Grupo de niños de 5 años**

De las conductas realizadas por el grupo de 5 años, la categoría de *Juego convencional* resulta nuevamente la de mayor frecuencia presentando 1523 eventos registrados, seguida de *Preparación del juego* con una frecuencia de 681, *Interactúa* con 415, *Observa* (OB) 281, *Juego poco convencional* (BFA) 133 eventos registrados e *Integra objeto como compañero de juego / Diálogo entre objetos* (IO) con una frecuencia absoluta de 64 (ver figura 1). En este grupo la categoría de *Identificación Física / Interpreta roles* (IF) muestra una frecuencia de 101 eventos registrados.

Dicha categoría implica acciones vinculadas a la ejecución de un papel, respetando las características propias del personaje (postura, movimientos, gestos, etc), por lo que es necesaria la evocación de dichas propiedades en ausencia del objeto representado, lo que denota una mayor complejidad en el juego y requiere del logro de ciertas habilidades cognitivas, no presentes en etapas anteriores, las cuales se relacionan con una menor dependencia a las características perceptuales de los objetos al representar otros mediante estos.

Tal situación implica una mayor complejidad en los juegos de los niños mayores, que si bien dada la frecuencia con la que ocurren no serán analizadas en apartados posteriores, si son elementos importantes que dan muestra del avance que la capacidad para representar tiene en los niños a lo largo del desarrollo.

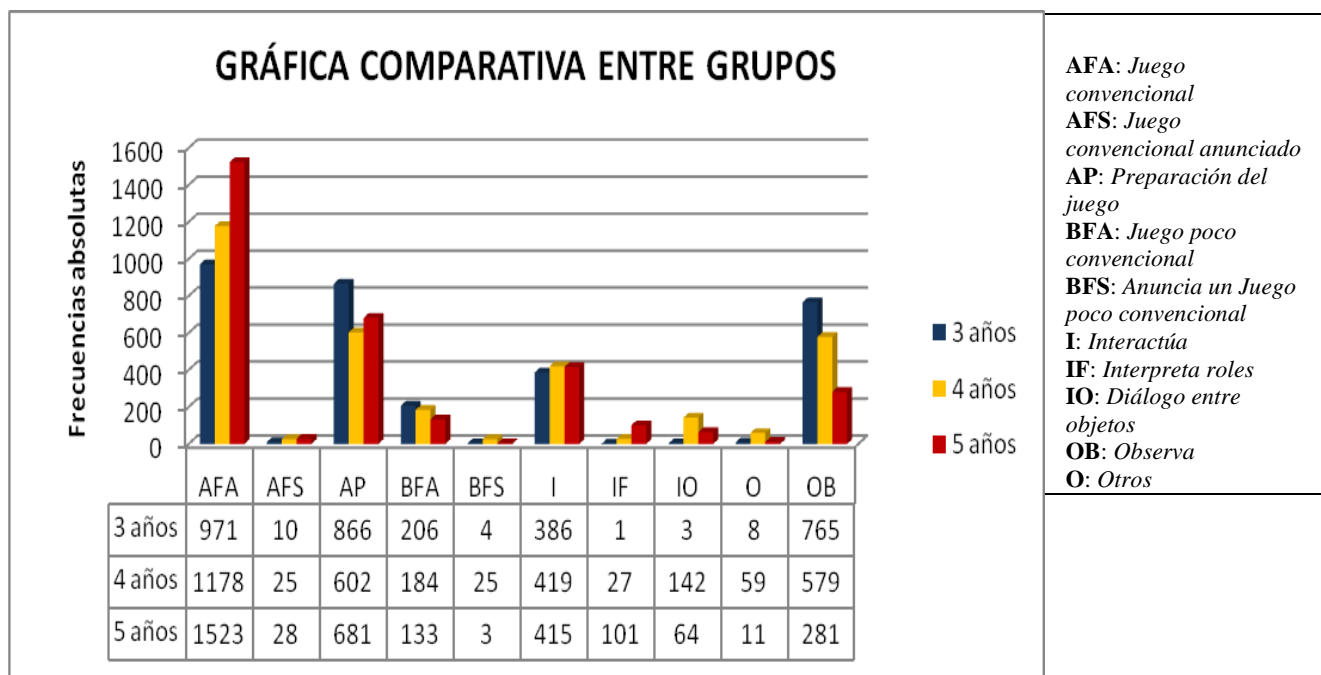


Figura 1. Comparación entre grupos de los valores de las frecuencias absolutas por categoría emitidas por los niños de 3, 4 y 5 años de edad. Muestra que la categoría de AFA es la de mayor frecuencia en los tres grupos.

2. Orden jerárquico

Las frecuencias observadas en el análisis anterior permiten determinar que existen 5 categorías principales que se presentan un número mayor de veces, lo cual indica mayor preferencia por parte de los niños a realizar conductas clasificadas dentro de ellas.

a) Grupo de niños de 3 años

En el grupo de 3 años existe una mayor preferencia por las conductas relacionadas con la categoría de alto soporte físico con acción. Los niños optan por realizar, en el **29.8 %** de los casos, conductas que implican un *uso convencional de los objetos (AFA)* y la ejecución de acciones vinculadas a sus propiedades físicas, siguiendo la función para la que fueron elaborados. La segunda categoría con mayor porcentaje de preferencia fue Actividad Preparatoria / *preparación del juego (AP /26.6 %)*. La categoría de *Observa (OB)* muestra un 24.1 % de frecuencia relativa y la de *Interacción (I)* de 11.8 %; Bajo soporte físico con acción / *Juego poco convencional (BFA)* presenta una frecuencia relativa del 6.3 % (ver figura 2).

De las conductas vinculadas al juego simbólico, a diferencia de la categoría de *Juego convencional (AFA)*, la cual implica la ejecución de acciones que consideran las propiedades físicas y la función para la que fueron elaborados los objetos; la categoría de *Juego poco convencional (BFA)* se encuentra relacionada con conductas donde se hace un uso poco convencional de los objetos; el menor representa así símbolos de objetos, ajustándose muy poco a sus características perceptuales, llegando incluso a realizar representaciones con objetos ausentes (sólo imaginándolos), tal es el caso del uso de una caja como carrito o servir agua de una jarra imaginaria.

La gráfica mostrada en la figura 2 permite observar preferencias muy similares entre las categorías de **AFA** (*juego convencional*), **AP** (*preparación del juego*) y **OB** (*observa*), mismas que representan elementos de un continuo, donde el niño observa, planea, se prepara y realiza acciones vinculadas al juego, donde los objetos son agrupados, y recolectados con la finalidad de ser usados.

Dada la frecuencia con la que ocurren, se prima el análisis, en apartados posteriores de este capítulo, de las diferencias entre grupos de las categorías de AFA, AP, OB, I y BFA.

b) Grupo de niños de 4 años

En este grupo la conducta de *Juego convencional (AFA)*, siguiendo el análisis hecho en el primer grupo, constituye la categoría conductual de mayor preferencia en los niños de 4 años correspondiendo al 36.2 %. Esta conducta es seguida, en preferencia, por la categoría de *preparación del juego (AP)* la cual es realizada un 18.5 % del total de categorías del catálogo. *Observa (OB)* muestra un 17.8 % e *Interacción (I)* 12.9 %.

Además de *Juego convencional (AFA)*, otras de las conductas vinculadas al juego simbólico corresponden a *Juego poco convencional (BFA)* que presenta una frecuencia relativa del 5.6 % e Integra objeto como compañero de juego (*Diálogo entre objetos/IO*) con 4.4 %. La segunda de estas categorías se encuentra vinculada a conductas donde el menor, dentro de la

trama del juego, le asigna una personalidad y función activa al objeto, simulando que este tiene la capacidad de comunicarse con otros juguetes, o con el niño mismo, llegando a elaborar diálogos con los objetos (juguetes) y simulando los ademanes.

Estas categorías resultan relevantes pues constituyen modificaciones a la calidad y complejidad del juego de los niños mayores con respecto a los de 3 años. Implican la evocación de elementos poco relacionados con las características perceptuales de los objetos que se le presentan.

Tal situación se enfatiza como un logro dentro del desarrollo cognitivo y la capacidad simbólica del sujeto, sin embargo como se mencionó previamente, sólo serán analizadas en los próximos apartados las conductas mayor preferencia por cada grupo, analizándose así, en este, las diferencias entre las categorías de AFA, AP, OB, I y BFA.

C) Grupo de niños de 5 años

Alto soporte físico con acción (**AFA/ *Juego convencional***) constituye la categoría de mayor preferencia en los niños de 5 años correspondiendo al 46.7 % del total de las conductas emitidas. Esta conducta es seguida, en preferencia, por la categoría de actividad preparatoria (**AP/*preparación del juego***) con una frecuencia de 20.9 % y por Observa (**OB**) que muestra 8.6 %. En este grupo la categoría de Interacción (**I**) presenta 12.7 % de preferencia (ver figura 2).

De las conductas vinculadas al juego simbólico, además de ***Juego Convencional***, la categoría de ***Juego poco convencional*** (BFA) presenta una frecuencia relativa del 4.1 %, Identificación física / ***Interpreta roles*** (IF) registra 3.1 % de las frecuencias emitidas y la categoría de Integra objeto como compañero de juego / (IO) 2.0 %.

Identificación física (**IF**) corresponde a aquellas conductas donde el menor se identifica como personaje dentro de la trama de la historia asumiendo diversos roles (papá, mecánico, etc) y realizando acciones que considera apropiadas en este. También, dentro de las conductas consideradas en tal categoría, se registraron aquellas donde el niño asume un rol en el juego (animal o cosa dentro de la misma trama).

Este tipo de juegos prácticamente no se observaron en los niños de 3 y 4 años, lo cual es una cualidad del juego adquirida en etapas posteriores del desarrollo. Requiere de una total evocación de las cualidades de los personajes que se asumirán y el apego casi ausente (pues aun los papeles son asignados por género y edad) a las cualidades físicas perceptuales de los niños.

Este logro constituye una herramienta que se usará en etapas posteriores, principalmente en los juegos drámaticos. Sin embargo, y siguiendo la explicación anterior, la frecuencia con la que esta conducta se presenta la excluye de los análisis posteriores, centrándose nuevamente estos en las categorías de ***Juego Convencional*** (AFA), ***Preparación del juego*** (AP), ***Interactúa*** (I), ***Observa*** (OB) y ***Juego poco convencional*** (BFA).

Los diferencias antes descritas, muestran el comportamiento intragrupo que los datos revelan, determinándose qué conductas son preferidas con respecto a las restantes dentro de cada grupo. Se esperaba, considerando la hipótesis inicial, que estas preferencias cambiaran de un grupo a otro dado el desarrollo cognitivo que adquieren los menores a partir de las modificaciones estructurales internas y las experiencias obtenidas a lo largo de su vida, razón por lo cual se agrupan en una sólo gráfica los datos con el fin de observar las diferencias (ver figura 2).

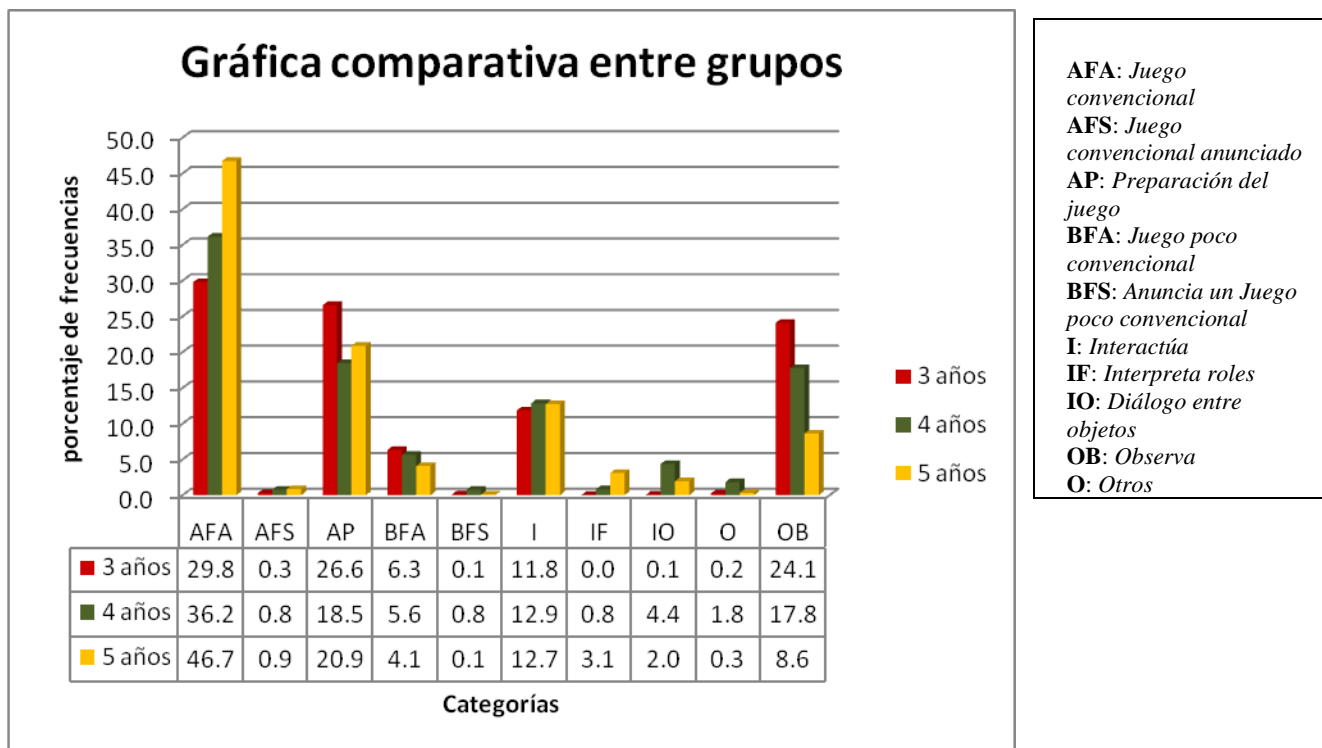


Figura 7. Comparación entre grupos de los valores de las frecuencias relativas (porcentaje) en cuanto a la preferencia conductual emitida por los niños de 3, 4 y 5 años de edad. Se observa un patrón conductual muy similar en los tres grupos.

3. Comparación entre grupos

Considerando la edad de los niños como una variable que puede determinar sus conductas, y siendo además uno de los objetivos en esta investigación, se analiza la preferencia conductual en los niños de los tres grupos (3, 4 y 5 años).

Destaca en primera instancia, la existencia de una distribución, en cuanto a las conductas preferidas y el total de ellas, muy similar en los tres grupos, pudiéndose percibir sin embargo algunas diferencias que requieren un análisis de una forma más específica con el fin de determinar si resultan estadísticamente significativas (ver tema 5.4).

Se observa así que Alto soporte físico con acción (AFA / juego convencional) muestra una mayor frecuencia relativa en los tres grupos con respecto a las demás categorías.

La preferencia en el grupo de 3 años de edad es de 29.8%, en el grupo de 4 años es de 36.2%, en tanto que en el de 5 años se encuentra una frecuencia relativa mayor a los dos grupos restantes mostrando un 46.7% de preferencia con respecto al total de categorías (ver figura 2).

En cuanto a Bajo soporte físico con acción (BFA / juego poco convencional), el grupo de 3 años mostró una mayor frecuencia relativa (6.3%) con respecto a los dos grupos restantes, en tanto que el grupo de 5 años registró la menor frecuencia (4.1%).

Lo anterior indica una mayor preferencia, en los tres grupos, por realizar conductas lúdicas agrupadas en la categoría de AFA, la cual incluye conductas donde se presenta un uso convencional del objeto y se realizan simbolizaciones considerando las características físicas del objeto. La frecuencia es mayor en el grupo de 5 años, seguida del grupo de 4 y siendo menor en el de 3. Lo anterior indica una tendencia escalonada, donde son preferidos en mayor medida este tipo de juegos por parte de los niños mayores.

Caso inverso ocurre con la categoría de BFA (Juego poco convencional) donde parece decrementar la preferencia por juegos donde se hace un uso poco convencional del objeto, y donde las representaciones no se encuentran sujetas a las características perceptuales del objeto usado para representar algo (significado).

Otras conductas incluidas en el repertorio conductual que pudiera emitir el niño presentan también diferencias, dichas categorías constituyen elementos importantes vinculados a las diferentes etapas del desarrollo. Así la conducta de **observar** (OB) muestra una mayor frecuencia relativa en los niños de 3 años con un total de 24.1%, en el grupo de 4 años se observa una preferencia del 17.8 % y en el grupo de 5 una frecuencia relativa del 8.6%.

Interacción (I) y Actividad preparatoria (AP) también presentan diferencias aunque la distribución no es de tipo ascendente-descendente. Para la primer categoría (I) se observa una preferencia del 11.8% en el grupo de niños de 3 años, 12.9% para el grupo de 4 y una frecuencia relativa de 12.7% en el grupo de 5 años. Con respecto a la categoría de AP se obtiene una frecuencia relativa de 26.6% en el grupo de 3 años, 18.5% en el de 4 años y 20.5% en el grupo de 5 años (ver figura 2).

Los datos antes descritos muestran las diferencias entre categorías preferidas por los niños en los diferentes grupos y establecen aquellas conductas que resultan relevantes para un análisis comparativo de las diferencias entre los grupos, estas son Alto soporte físico con acción (juego convencional, AFA), Actividad preparatoria (acciones del niño para prepararse para el juego, AP), Observa (el entorno y a otros niños, OB), Interacción (I) y Bajo soporte físico con acción (juego poco convencional, BFA).

4. Determinación de las diferencias entre grupos.

Con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre los grupos se obtuvo la duración de cada categoría. Se manejaron por tanto, **medidas independientes por cada sesión de registro** de los participantes, obteniendo así **54 datos**, conformados por las 6 sesiones por niño. Cabe mencionar que el intervalo de registro considerado por cada sesión de 15 minutos fue de cada 5 segundos. Ello permitió los análisis siguientes.

- a) Regresión lineal y análisis de varianza (ANOVA).
- b) Prueba post hoc (Tukey) con el fin de determinar entre qué conductas y entre qué grupos fue significativa dicha diferencia.

El análisis de los datos permite determinar que existen diferencias en algunas categorías. La categoría de AFA-Alto soporte Físico con Acción muestra diferencias entre los tres grupos de edad ($F_{(2,51)}=3.87$, $p=.027$). Lo mismo ocurre en el caso de OB-Observa donde también se encuentran diferencias ($F_{(2,51)}=9.63$, $p=.00$), (ver tabla 1).

En la primer categoría la varianza explicada por la variable edad es del 13%, en tanto que para OB es de 27%, lo cual indica la vinculación de OB con la variable edad.

En el caso de AP-Actividad Preparatoria se observa que no existen diferencias entre los grupos ($F_{(2,51)}=1.14$, $p=.327$), como tampoco lo existen en la categoría de I-Interacción ($F_{(2,51)}=0.059$, $p=.943$).

Tabla 1. Análisis de varianza (ANOVA) de las categorías más frecuentes observadas en los tres grupos de edad.

		Grados de libertad	R ²	F	Sig.
AFA*	Entre Grupos	2	.129	3.875	.027
	Intra Grupos	51			
AP*	Entre Grupos	2	.019	1.143	.327
	Intra Grupos	51			
BFA	Entre Grupos	2	.011	.317	.730
	Intra Grupos	51			
I	Entre Grupos	2	.002	.059	.943
	Intra Grupos	51			
OB	Entre Grupos	2	.271	9.632	.000
	Intra Grupos	51			

Tabla 1. Indica la probabilidad que las diferencias se expliquen mediante la variable independiente, la edad.

*Categorías que obtienen la mayor duración (segundos).

La categoría de Bajo soporte físico con acción-BFA, la cual constituye la segunda categoría más importante vinculada al juego simbólico, no presenta sin embargo diferencias estadísticamente significativas ($F_{(2,51)}=0.31$, $p=.73$) entre los grupos.

El resto de las categorías no muestra un valor de probabilidad significativo, por lo cual no se consideran relevantes ni explicadas por la variable independiente (edad).

Tomando en cuenta las diferencias encontradas se realizó un análisis posterior (post hoc), a través de la prueba de Tukey, el cual muestra que para el caso de la categoría de AFA, la diferencia entre los grupos ocurre principalmente entre el grupo de 3 y el de 5 años ($p=.02$) (ver tabla 2).

Continuando con el mismo procedimiento, la categoría de OB que también mostró diferencias significativas entre los grupos en comparaciones anteriores, demuestra en el análisis post hoc, que las diferencias entre el grupo de 3 y el de 5 años resultan significativas ($p=.00$), así como la diferencia entre los grupos de 4 y 5 años ($p=.03$) la cual también resultó estadísticamente significativa. AP e I, categorías con un alta frecuencia de ocurrencia, no mostraron sin embargo diferencias entre grupo

Tabla 2. Comparación múltiple mediante la prueba de Tukey. Muestra que existen diferencias entre las categorías de AFA y OB.

Variable Dependiente	(I) Años	(J) Años	Diferencia de Medias (I-J)	Error Estd.	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite inferior	Límite superior
AFA	3	4	-57.778	56.600	.567	-194.41	78.85
		5	-155.833(*)	56.600	.022	-292.46	-19.20
	4	5	-98.056	56.600	.203	-234.69	38.58
AP	3	4	73.333	49.467	.308	-46.08	192.75
		5	49.444	49.467	.581	-69.97	168.86
	4	5	-23.889	49.467	.880	-143.30	95.52
BFA	3	4	5.833	27.403	.975	-60.32	71.98
		5	21.111	27.403	.723	-45.04	87.26
	4	5	15.278	27.403	.843	-50.87	81.43
I	3	4	-9.16667	29.45015	.948	-80.2587	61.9254
		5	-8.33333	29.45015	.957	-79.4254	62.7587
	4	5	.83333	29.45015	1.000	-70.2587	71.9254
OB	3	4	57.50000	32.20015	.185	-20.2305	135.2305
		5	140.5555(*)	32.20015	.000	62.8251	218.2860
	4	5	83.05556(*)	32.20015	.034	5.3251	160.7860

* Diferencias de medias significativas en el nivel de .05.

La categoría de BFA no mostró diferencias en ninguna de las comparaciones entre los tres grupos (ver tabla 2).

Las categorías restantes no mostraron diferencias significativas ni fueron consideradas en esta descripción (tabla completa ver apéndice 6).

Por lo anterior y dada la duración obtenida por cada categoría, dos conductas en particular requieren de un análisis que muestre la secuencia que presentan al ser ejecutadas por los menores. Las categorías de AFA y OB constituyen así elementos que podrían presentar una secuencia y ser explicadas a partir de la ocurrencia de una u otra de estas categorías.

5. Análisis secuencial de categorías.

Considerando finalmente el último método de análisis de esta investigación, el cual consiste en identificar los eventos que provocan una conducta y aquellos que la interrumpen, en este caso, particularmente de las categorías *juego convencional (AFA)* y *observa (OB)*, y con el fin de explicar la secuencia de los mismos, se elaboraron tablas que vinculan las conductas antecedentes con las consecuentes, considerando un desfase temporal de 1 intervalo (5 seg). De lo anterior resultan tablas denominadas matrices de transición, mismas que muestran datos de la proporción con la que una conducta antecede a otra con respecto al resto de las conductas; así como también permite determinar la proporción con la que una de ellas interfiere en el curso de otra.

a) Grupo de niños de 3 años

La matriz de transición elaborada a partir de los datos antecedentes y consecuentes del grupo de niños de 3 años muestra, en el caso de AFA (alto soporte físico con acción), una alta proporción en la categoría de OB (observa) como categoría antecedente (.40) y como categoría consecuente a la misma OB (.52) (ver tabla 3 y 4).

Así, previo a la conducta de AFA, el niño realiza actividades vinculadas a la categoría de OB y una vez involucrado en conductas clasificadas como AFA, continúa la misma por actividades que también son incluidas en la definición de observa (OB). Lo anterior implica, en un análisis secuencial, una estructura de OB-AFA-OB, donde OB (*observa*) predice la siguiente emisión de AFA (*juego convencional*) y constituye a su vez un elemento que le continúa (ver figura 8).

Tabla 3. Matriz de transición. Conductas antecedentes del grupo de niños de 3 años. Se observan los valores significativos para AFA y OB

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.286	0.215	0.222	0.333	0.183	1.000	0.000	0.000	0.360
AFS	0.005		0.004	0.016	0.000	0.016	0.000	0.000	0.000	0.007
AP	0.386	0.286		0.413	0.000	0.381	0.000	0.333	0.000	0.309
BFA	0.032	0.000	0.107		0.000	0.032	0.000	0.000	0.000	0.095
BFS	0.000	0.000	0.004	0.000		0.008	0.000	0.000	0.000	0.004
I	0.169	0.000	0.129	0.063	0.000		0.000	0.000	0.200	0.211
IF	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.004
IO	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.016	0.000		0.200	0.000
O	0.005	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.011
OB	0.402	0.429	0.536	0.286	0.667	0.365	0.000	0.667	0.600	

Elaborada a partir del cálculo de la proporción de probabilidad con la que una conducta antecede a otra.

Tabla 4. Matriz de transición. Conductas consecuentes del grupo de niños de 3 años. Se observan los valores significativos de AFA y OB.

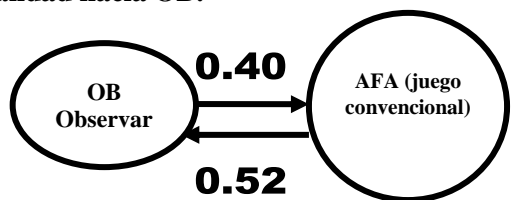
	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.011	0.263	0.074	0.005	0.121	0.005	0.000	0.000	0.521
AFS	0.143		0.143	0.143	0.000	0.286	0.000	0.000	0.000	0.286
AP	0.311	0.009		0.111	0.000	0.204	0.000	0.004	0.000	0.362
BFA	0.098	0.000	0.410		0.000	0.066	0.000	0.000	0.000	0.426
BFS	0.000	0.000	0.333	0.000		0.333	0.000	0.000	0.000	0.333
I	0.256	0.000	0.240	0.032	0.000		0.000	0.000	0.008	0.464
IF	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	1.000
IO	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.667	0.000		0.333	0.000
O	0.200	0.000	0.200	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.600
OB	0.276	0.011	0.455	0.065	0.007	0.167	0.000	0.007	0.011	

Muestra los datos que indican la proporción de probabilidad con la que una conducta interrumpe o resulta ser consecuente de otra.

La matriz de transición permite establecer que para el caso de las conductas incluidas en la categoría OB (Observa), existe una alta proporción de AFA (juego convencional) como antecedente (.36) y AP (preparación del juego) como categoría consecuente a la misma (.45) (ver tabla 3 y 4).

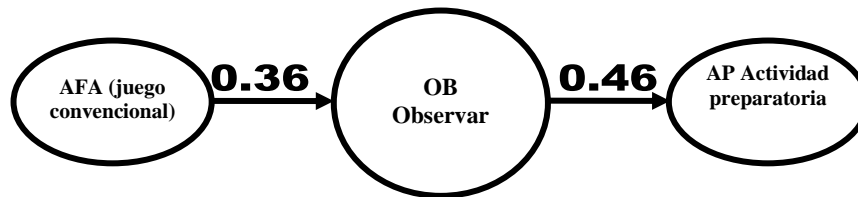
Así previo a la conducta de OB, el niño realiza actividades vinculadas a la categoría de AFA, y una vez involucrado en conductas clasificadas como OB, continúa las mismas por actividades relacionadas con actividades preparatorias para el juego (AP). Lo anterior implica, en un análisis secuencial, una estructura de AFA-OB-AP, donde AFA antecede la emisión de OB (observa) y AP (preparación del juego) constituye un elemento que le continúa (ver figura 9).

Figura 8. Diagrama de transición conductual de la categoría de AFA. Grupo de 3 años. Se observa la bidireccionalidad hacia OB.



Muestra la conducta de mayor probabilidad explicativa de la ocurrencia de la conducta de AFA, así como la conducta que la interrumpe.

Figura 9. Diagrama de transición conductual de la categoría de OB. Grupo de 3 años. Se observa a AFA como antecedente de OB.



Considerando la proporción más alta, se muestran las conductas de mayor probabilidad explicativa de la ocurrencia de la conducta de OB, así como la conducta consecuente de la misma.

La presencia de AFA como categoría antecedente de OB en este diagrama y OB como categoría antecedente de AFA en el anterior, confirma esta relación donde el niño, una vez que ha observado el medio, objetos, espacio o a un compañero de juego, se involucra en conductas donde evidencia un uso convencional del objeto. Tales acciones corresponden con la temática y uso preestablecido de los juguetes (pelota usada como “pelota”, vaso de juguete usado como vaso en una “sesión de té”), realizando representaciones apegadas a las características físicas del objeto.

Así el niño, instaurado en las conductas agrupadas como juego convencional (AFA), las interrumpe frecuentemente al observar a su alrededor, para posteriormente seguir realizando las conductas lúdicas en las que se encontraba inmerso.

b) Grupo de niños de 4 años

Se observa que la categoría de AFA presenta como categoría antecedente a AP (.32). Por otro lado, aquellas conductas que interrumpen su curso corresponden a las agrupadas en la categoría de OB (.34), lo cual representa, al igual que en el grupo anterior, una distracción en cuanto al despliegue conductual de los niños (ver tablas 5 y 6). Lo anterior implica una secuencia de AP-AFA-OB el cual indica conductas de preparación (recolectar, agrupar, desplazar) previas al juego con un alto soporte físico y uso convencional de los objetos, siendo este interrumpido cuando el niño observa a su alrededor, a los juguetes, sus compañeros de juego u otros elementos a su alrededor (ver figura 10).

Tabla 5. Matriz de transición. Conductas antecedentes de cada conducta emitida por el grupo de niños de 4 años. Se observa la relación de AFA con OB.

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.286	0.345	0.350	0.357	0.284	0.250	0.348	0.200	0.369
AFS	0.024		0.012	0.000	0.000	0.027	0.000	0.000	0.000	0.015
AP	0.319	0.214		0.150	0.214	0.264	0.083	0.174	0.280	0.210
BFA	0.062	0.143	0.018		0.000	0.074	0.167	0.043	0.040	0.036
BFS	0.010	0.000	0.012	0.125		0.007	0.000	0.000	0.000	0.021
I	0.219	0.071	0.196	0.125	0.071		0.333	0.174	0.120	0.246
IF	0.014	0.000	0.018	0.000	0.071	0.027		0.000	0.040	0.000
IO	0.024	0.000	0.012	0.025	0.071	0.020	0.000		0.000	0.046
O	0.029	0.000	0.012	0.000	0.000	0.027	0.083	0.043		0.056
OB	0.300	0.286	0.375	0.225	0.214	0.270	0.083	0.217	0.320	

Elaborada a partir del cálculo de la proporción de probabilidad con la que una conducta antecede a la otra.

Tabla 6. Matriz de transición. Conductas consecuentes de cada conducta emitida por el grupo de niños de 4 años. Se muestra la relación entre AFA y OB, como elementos de un continuo.

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.019	0.275	0.066	0.024	0.199	0.014	0.038	0.024	0.341
AFS	0.357		0.143	0.000	0.000	0.286	0.000	0.000	0.000	0.214
AP	0.392	0.018		0.035	0.018	0.228	0.006	0.023	0.041	0.240
BFA	0.325	0.050	0.075		0.000	0.275	0.050	0.025	0.025	0.175
BFS	0.143	0.000	0.143	0.357		0.071	0.000	0.000	0.000	0.286
I	0.317	0.007	0.228	0.034	0.007		0.028	0.028	0.021	0.331
IF	0.250	0.000	0.250	0.000	0.083	0.333		0.000	0.083	0.000
IO	0.238	0.000	0.095	0.048	0.048	0.143	0.000		0.000	0.429
O	0.240	0.000	0.080	0.000	0.000	0.160	0.040	0.040		0.440
OB	0.321	0.020	0.321	0.046	0.015	0.204	0.005	0.026	0.041	

Muestra los datos que indican la proporción de probabilidad con la que una conducta interrumpe o resulta ser consecuente de otra.

Las conductas incluidas en la categoría OB (Observa), son antecedidas en alta proporción por conductas agrupadas en AFA/juego convencional (.37) y son seguidas temporalmente por aquellas relacionadas con conductas de preparación para el juego (AP) como categoría consecuente a la misma (.32) (ver tabla 3 y 4).

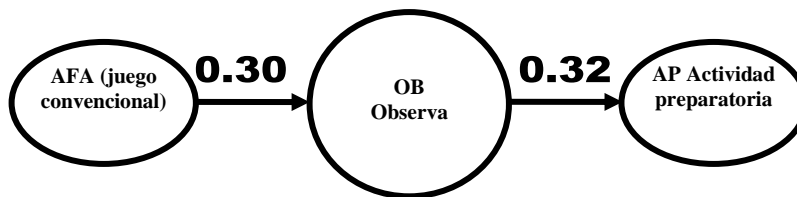
Así, previo a la conducta de OB el menor realiza actividades vinculadas a la categoría de AFA. Una vez involucrado el niño en conductas clasificadas como OB, las interrumpe por actividades relacionadas con actividades preparatorias para el juego (AP). Lo anterior implica, en un análisis secuencial, una estructura de AFA-OB-AP, donde AFA predice la siguiente emisión de OB y AP constituye un elemento que la interrumpe (ver figura 11).

Figura 10. Diagrama de transición conductual de la categoría de AFA. Grupo de 4 años



Muestra la conducta de mayor probabilidad explicativa de la ocurrencia de la conducta de AFA, así como la conducta que la interrumpe.

Figura 11. Diagrama de transición conductual de la categoría de I. Grupo de 4 años



Muestra la conducta de mayor probabilidad explicativa de la ocurrencia de la conducta de OB, así como la conducta que la interrumpe.

La presencia de AFA (juego convencional) como categoría antecedente de OB en este diagrama y OB como consecuente de AFA en el primero, confirma la relación entre dichas categorías. Aunado a ello, AP (preparación del juego) se encuentra como una categoría que antecede a AFA y es además una consecuencia de OB. Se establece así que, una vez que el niño ha observado el medio, objetos, espacio u otro niño, comienza a buscar, recolectar, desplazar y acomodar objetos, que servirán como medios lúdicos para la acción que está preparando.

Dicho juego se involucra con conductas donde el niño evidencia un uso convencional del objeto, correspondiendo tales acciones con la temática y uso preestablecido de los juguetes (pelota usada como “pelota”, vaso de juguete usado como vaso en una “sesión de té”), realizando representaciones apegadas a las características físicas del objeto.

Así, el curso de conductas vinculadas a un uso convencional del objeto es interrumpido frecuentemente cuando el niño observa a su alrededor. Tal situación trae consigo la preparación de un nuevo juego (o continuación del mismo) para la cual el niño recolecta juguetes que posteriormente usará para ejecutar juegos con acciones vinculadas a las características perceptuales del objeto.

c) Grupo de niños de 5 años

En este grupo se observa que la categoría de AFA (juego convencional) presenta como antecedente la categoría de AP /preparación del juego (.35). Por otro lado, aquellas conductas que interrumpen el curso de la categoría antes mencionada corresponden a las establecidas en I / interacción (.29), lo cual representa una interferencia en la conducta (ver tabla 7 y 8).

Se establece así una secuencia conductual de la forma AP-AFA-I, donde conductas de preparación, recolección y búsqueda, ocurren previamente al juego con un alto soporte físico y uso convencional de los objetos, pasando posteriormente hacia actividades de interacción con sus compañeros de juego (ver figura 12).

Tabla 7. Matriz de transición. Conductas antecedentes de cada conducta emitida por el grupo de niños de 5 años. Descatan las proporciones de OB y AFA, y se incluye I.

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.056	0.236	0.694	0.333	0.303	0.158	0.556	0.250	0.379
AFS	0.012		0.014	0.000	0.000	0.045	0.053	0.000	0.000	0.056
AP	0.346	0.222		0.083	0.000	0.310	0.579	0.000	0.000	0.226
BFA	0.117	0.000	0.041		0.000	0.019	0.053	0.000	0.000	0.048
BFS	0.006	0.000	0.007	0.000		0.006	0.000	0.000	0.000	0.000
I	0.290	0.611	0.365	0.083	0.333		0.158	0.111	0.250	0.266
IF	0.019	0.056	0.047	0.056	0.000	0.013		0.000	0.000	0.016
IO	0.019	0.000	0.007	0.000	0.000	0.013	0.000		0.000	0.008
O	0.006	0.000	0.000	0.000	0.000	0.019	0.000	0.000		0.000
OB	0.185	0.056	0.284	0.083	0.333	0.271	0.000	0.333	0.500	

Elaborada a partir del cálculo de la proporción de probabilidad con la que una conducta antecede a la otra.

Tabla 8. Matriz de transición. Conductas consecuentes de cada conducta emitida por el grupo de niños de 5 años. Se muestra I como categoría consecuyente de AFA y OB.

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.006	0.212	0.152	0.006	0.285	0.018	0.030	0.006	0.285
AFS	0.105		0.105	0.000	0.000	0.368	0.053	0.000	0.000	0.368
AP	0.373	0.027		0.020	0.000	0.320	0.073	0.000	0.000	0.187
BFA	0.543	0.000	0.171		0.000	0.086	0.029	0.000	0.000	0.171
BFS	0.333	0.000	0.333	0.000		0.333	0.000	0.000	0.000	0.000
I	0.305	0.071	0.351	0.019	0.006		0.019	0.006	0.006	0.214
IF	0.176	0.059	0.412	0.118	0.000	0.118		0.000	0.000	0.118
IO	0.429	0.000	0.143	0.000	0.000	0.286	0.000		0.000	0.143
O	0.250	0.000	0.000	0.000	0.000	0.750	0.000	0.000		0.000
OB	0.242	0.008	0.339	0.024	0.008	0.339	0.000	0.024	0.016	

Muestra los datos que indican la proporción de probabilidad con la que una conducta interrumpe o resulta ser consecuyente de otra

La categoría de Observa (OB) es antecedida por conductas incluidas en AFA (.38) y es interrumpida por conductas de interacción con compañeros de juego (I) en una proporción de 0.34.

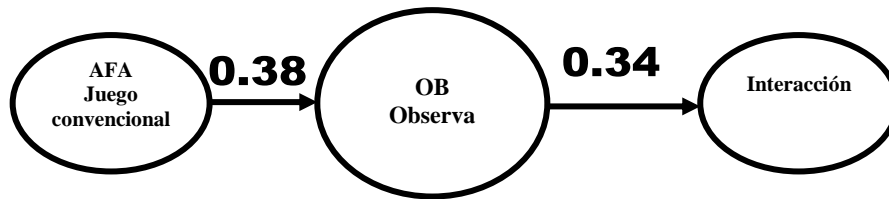
Lo anterior implica una secuencia de AFA-OB-I, donde el niño una vez iniciado el juego que implica usos convencionales de los juguetes, interrumpe tal juego para observar a su alrededor. A partir de las observaciones emitidas (hacia los objetos u otros niños), opta por interactuar con sus compañeros de juego, constituyendo tal actividad una interferencia a la conducta de observar (ver figura 13).

Figura 12. Diagramas de transición conductual de la categoría AFA. Grupo de 5 años



Muestra la categoría de mayor probabilidad explicativa de la ocurrencia de AFA, en este caso AP, así como la categoría que interfiere en ella, esto es I.

Figura 12. Diagramas de transición conductual de la categoría OB. Grupo de 5 años. Se observa la transición hacia conductas de interacción.



Se puede observar que la categoría de OB presenta como categoría antecedente a AFA relacionando así las principales conductas en esta fase de análisis.

Se observa así que en este grupo se presentan conductas vinculadas a la interacción con los compañeros de juego, denotando actividades grupales como interrupciones (interferencia) a diferencia de las actividades individuales vinculadas a los grupos de 3 y 4 años, donde el niño interrumpe su juego al observar su ambiente y compañeros (distracción).

Se concluye que la interacción constituye un elemento importante en las conductas de los niños de 5 años, observándose en particular en aquellas conductas que implican un juego mediado por convenios sociales, o convencionales.

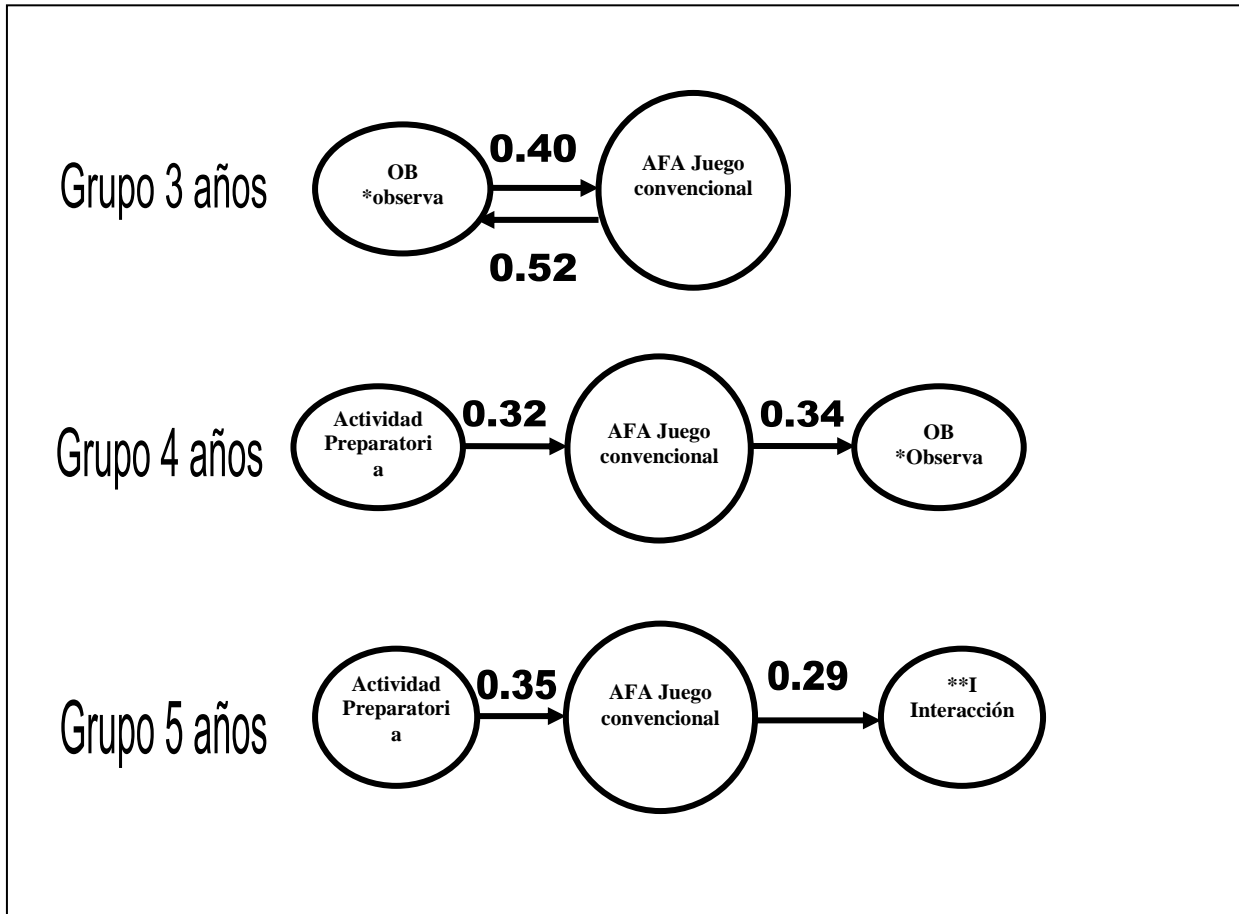
6. Comparación de diagramas de transición.

La categoría de *Juego convencional* (AFA) considerada en esta investigación resultó ser la de mayor preferencia en los tres grupos, observándose diferencias significativas entre ellos. La presencia de conductas vinculadas a dicha categoría muestra secuencias distintas entre los grupos, originándose en el grupo de 3 años a partir de la observación del medio, y siendo interrumpida por distracciones en los niños.

El grupo de 4 años comienza a denotar conductas preparativas previas al juego, manteniendo por otro lado, la observación del medio como elemento que interrumpe su actividad lúdica.

Finalmente el grupo de 5 años se involucra más en actividades grupales (interacción), haciendo uso también de la observación del medio, y recurriendo a la preparación del juego previo al despliegue de conductas. Esta combinación implica una mayor complejidad en los juegos de los niños mayores, donde la mediación y relación con sus compañeros de juego, puede enriquecer las cualidades que el juego en individual tendría (ver figura 14).

Figura 14. Muestra las diferencias en torno a las secuencias conductuales en los niños de los tres grupos. Se observa la presencia de la interacción solo en los niños de 5 años.



* Esta interrupción conductual se considera como distracción.

** Interrupción considerada como Interferencia

Discusión

Este estudio tuvo como fin plantear diferencias en cuanto al uso del objeto (juguete) en los niños, estableciéndose como factor central la edad, dada la etapa del desarrollo en la que se encontraban; asumiéndose como hipótesis una mayor preferencia en los niños de 5 años por conductas de juego donde se recurre al uso convencional del objeto.

Es por ello que en el presente capítulo se abordan los aspectos surgidos a partir de los hallazgos obtenidos de los resultados de la investigación.

La discusión surgida a partir de estos datos se orienta al análisis por grupo de edad, considerando su vinculación con rasgos evolutivos de estructuras cognoscitivas, para después concluir con un análisis general de toda la investigación sus resultados y la metodología empleada.

Cabe destacar que los resultados se obtuvieron del análisis de registros de categorías contenidas en el catálogo conductual, el cual resultó confiable en sus definiciones (75% de acuerdo) coincidiendo con otras investigaciones (Flores, 2003; y Malone, 2006) que han empleado metodologías similares.

Esta metodología sistemática plantea una alternativa a otras investigaciones donde el interés radica en la interpretación de las conductas observadas directamente en una situación particular provocada. Esta metodología requiere que la conducta sea segmentada en categorías factibles de observación directa durante un periodo de tiempo específico.

Tal análisis molecular de la conducta, a partir de la división en segmentos, aunado al análisis por intervalos de tiempo (5 segundos), permite ver la secuencia de comportamientos y con ello determinar las conductas que al anteceder o seguir temporalmente permitirían establecer factores que intervienen durante la conducta lúdica, planteando así explicaciones a la misma.

Haciendo uso de esta metodología, los hallazgos de los resultados muestran una distribución de frecuencias muy similar en los tres grupos, siendo las categorías relacionadas al *Juego convencional, la observación, interacción y la preparación del juego*, las de mayor preferencia en ellos, primando en los tres grupos, los juegos convencionales.

Tal distribución se relaciona con la relevancia que tiene la simbolización y su vinculación con eventos cotidianos en esta etapa (2 a 6 años) donde el juego simbólico o juego de ficción se manifiesta (Esquivel, 1989).

Con respecto al grupo de **5 años** se obtiene una secuencia donde el menor en primera instancia, *observa* el medio que le rodea (objetos y otros niños) e *interactúa* con los compañeros de juego, llevándole dicha comunicación a realizar conductas de *preparación del juego*, para posteriormente iniciar aquellos juegos cuyo contenido temático se centra en situaciones convencionales y es mediado por convenios sociales, interrumpiendo estos por conductas vinculadas a la interacción.

Estos resultados se vinculan con la importancia en esta edad del juego colectivo, así como la utilidad de las discusiones de los niños en torno a los papeles y funciones a realizar en el juego (Garvey, 1977), la repartición estricta de los papeles en los niños mayores, así como el creciente interés por el otro (Speier, 1964), el sometimiento al objetivo general del juego (Martínez, 1999) y el surgimiento del simbolismo colectivo (Casby 2003), denotando la relevancia de la interacción en los niños de esta edad.

El valor de la interacción con otros compañeros de juego o miembros más experimentados como herramientas de aprendizaje y comprensión (Gauvain;2001), protección del juego y mantenimiento de reglas (Ghafouri y Wien, 2005) y solución a situaciones conflictivas (Schwebel, Rosen y Singer; 1999), reflejan la importancia de dichas conductas principalmente en los niños de esta edad, coincidiendo con la estructura establecida a partir de los hallazgos de esta investigación y del análisis secuencial de las conductas de los niños de este grupo de edad.

Por otro lado, la mayor preferencia en este grupo por juegos que implican un *uso convencional del objeto*, muestra diferencias con respecto a la edad, coincidiendo con investigaciones (Elkonin, 1980; Matsouka, y Zachopouloum, 2003) donde se afirma que cuanto mayores son los niños más convencionales son sus conductas y mayor su tendencia a supeditarse al argumento en el juego y mantener el rol a lo largo del mismo, respetando sus reglas y conformándose menos con los cambios de uso de los objetos, mostrando mayor estabilidad en la manera de actuar y mantener el argumento del juego.

Así mismo coincide con estudios (Casby, 2003; Martínez, 1999) donde se demuestra un incremento, con respecto a la edad, en el uso de objetos funcionalmente en concordancia con los propósitos típicos y un aumento en las actividades imitadoras de la vida real, siendo la asimilación simbólica cada vez menos deformante.

Se observa también, que los niños de esta edad producen representaciones o situaciones sociales más exactas de la realidad (Garvey, 1977), corregidas incluso por otros niños cuando se desvían de lo que se considera la realidad o se ha infringido alguna regla (Delval, 1994) y representan escenas de su vida diaria, comprendiendo y asumiendo roles e identificándose con las conductas asignadas a su género (Costa, 2000), imitando actividades de la vida real (Casby, 2003) a partir del acuerdo y aceptación de decisiones y temas a abordar en el juego (Glanzer, 2000).

El factor social relacionado con *Interacción* y la posibilidad de aprendizaje establecido a partir del mismo, constituyen conductas frecuentemente presentes en la situación lúdica registrada en este estudio, coincidiendo con la relevancia de la interacción y el inicio del juego grupal establecida en otros estudios (Costa, 2000; Trevlas, Matsouka, y Zachopoulou; 2003).

Se establece en este sentido, la importancia de los vínculos sociales dado que el juego les permite a los niños compartir experiencias, ideas y aprendizajes (DeKroon, Kyte y Johnson, 2002), relaciones que influyen en la toma de decisiones y con ello, en sus preferencias durante la actividad lúdica.

Se ha observado que los niños de esta edad, a partir de esta interacción con otros, desarrollan habilidades como la colaboración y la competencia (Costa, 2000), permitiéndoles estos intercambios establecer preferencias entre sus compañeros y representar escenas de su vida diaria (Martínez, 1999).

Aunado a lo anterior se observan, en el juego de niños de 5 años, conductas de Identificación Física, relacionadas con *la interpretación de roles* las cuales implican acciones vinculadas a la ejecución de un papel y desempeño de un rol en el juego, evidenciando el logro de habilidades cognitivas no presentes en etapas anteriores, las cuales implican la capacidad para asociar gestos con objetos siendo menos dependiente de las características perceptuales de los objetos, requiriendo en primera instancia la permanencia del objeto, así como el desarrollo de la representación. Este logro constituye una herramienta que se usará en etapas posteriores, principalmente en los juegos dramáticos, donde se requiere de la preparación del juego coordinado a partir de las interacciones con el resto de los niños.

Lo anterior coincide con estudios (Ghafouri y Wien, 2005) donde se afirma que en los niños de esta edad el mantenimiento del juego requiere de la co-construcción y el desarrollo de habilidades sociales, tales como la generación de reglas, que les permitan manejar los roles y las bases del juego con el fin de proteger y sostener los límites del mismo.

En otros estudios (Cohen y Uhry, 2007) se observa que cuando estos niños se comunican entre ellos, toman roles en el juego, practican roles sociales y aprenden habilidades necesarias para poder ser miembros de la cultura como seres sociales, observándose en ello habilidades necesarias tales como la negociación verbal al establecer un sistema representacional común.

Así, una vez decidido el tema a abordar y aceptado por los participantes, éstos asumen sus roles y el desarrollo del juego se va dando espontáneamente (Glanzer, 2000), manteniéndose la representación de sus respectivos papeles (Elkonin, 1980) y adoptándose los atributos del rol al ser imitado (Glanzer, 2000), teniendo ello gran utilidad para aprender a manejar los papeles sociales (Delval, 1994).

Se afirma así mismo que surgen y se desarrollan habilidades simbólicas para entender tareas representacionales en el juego de roles, a medida que los niños muestran una mayor capacidad para realizar juegos más complejos (Schwebel, Craig, y Singer;1999), coincidiendo con los hallazgos de esta investigación, donde se evidencia la ausencia de conductas vinculadas a esa capacidad de representar roles en los niños menores, y se observa una mayor preferencia en el grupo de 5 años.

Con respecto al **segundo grupo** (niños de **4 años**), los hallazgos en la presente investigación muestran que una vez que el niño ha observado el medio, objetos, espacio u otro niño; comienza a buscar, recolectar, desplazar y acomodar objetos (preparación), que servirán como medios lúdicos para la acción que está preparando.

Tal acción tiene que ver con juegos que evidencian el uso convencional del objeto, mismas que son interrumpidas frecuentemente cuando el niño observa a su alrededor (distracción). Esto trae consigo la preparación de un nuevo juego (o continuación del mismo) para la cual el niño recolecta juguetes que posteriormente usará en su juego. Es así que en esta etapa se manifiesta la importancia de preparar, organizar y establecer los requisitos para iniciar el juego (materiales necesarios, roles y argumentos a seguir).

La preparación del juego enfatiza la capacidad de planeación de los niños de esta edad, coincidiendo con investigaciones que así lo reportan (Glanzer, 2000). Así mismo, esa preparación se vincula con la importancia que muestran los niños de 4 años en el uso de planes como guías de acción y herramientas culturales de apoyo al pensamiento denotando ello su capacidad para realizar inferencias lógicas a cerca de nuevos miembros de una categoría, para agrupar objetos por similitud en formas, texturas, densidad, y otras propiedades; y con la capacidad de categorizar personas y objetos de acuerdo a sus propiedades, demostrando la relevancia de la planeación como guía de la acción en niños de esta edad *aun sin la evidente manifestación verbal del plan* (Gauvain, 2001).

Continuando con este análisis, el grupo de **niños de 3 años** presentó diferencias con respecto a la preferencia por conductas vinculadas a la categoría de observar (OB), siendo mayor con respecto a los dos grupos restantes.

El hecho anterior, aunado a la relación en los menores, de la *observación* con los *juegos convencionales*, permite determinar la importancia que estas conductas tienen para los niños, quienes ocupan gran parte del tiempo destinado a la actividad lúdica en observar el medio y a otros compañeros de juego. La secuencia *observa-juega de forma convencional-observa* obtenida, prediciendo (antecede) la primera a la segunda, constituyendo a su vez un elemento que la interrumpe (distracción/consecuente), refleja la importancia que en los menores tiene la observación de su entorno durante la ejecución de conductas lúdicas.

Lo anterior coincide con estudios donde se menciona la importancia de la imitación de nuevos modelos (Delval, 1994) y se afirma la predisposición por parte de los niños menores a 3 años de usar la *observación* como medio para determinar las bases específicas de una acción en particular, sirviendo como modelamiento en construcciones semánticas (Abravanel, Ferguson, y Vourlekis, 1993), con aquellos donde se habla de la dependencia de modelos adultos y la importancia de las características perceptuales de un objeto al centrarse en lo que observan (Tomasello, Striano y Rochat;1999) y con aquellos (Martínez, 1999) donde se determina que la búsqueda y la exploración constituyen medios de conocimiento de su entorno y que los niños de esta edad muestran interés por los adultos, hermanos y niños en general, observando atentamente al otro y centrándose en algún compañero activo, o en determinados materiales y su usuario. Se vincula también con otros estudios (Boelens, H; Hofman, B; Tamaddoni, T y Eenink, K; 2007) donde se muestra el efecto que la observación y con ello el modelamiento tienen en el aprendizaje de la producción verbal en los niños de esta edad.

Con respecto al método usado en la presente investigación, el cual se basó en la recolección de información a través de videgrabaciones y el registro episódico, se considera que permitió la elaboración de un catálogo conductual confiable coincidiendo con los resultados obtenidos en investigaciones enfocadas al estudio del *desarrollo de habilidades sociales* (Ghafouri y Wien, 2005), *creatividad preescolar* (Trevlas, Matsouka, y Zachopoulou; 2003), expresión lúdica en niños con y sin retraso mental (Malone, 2006) y de las estrategias de comunicación en cuanto al uso de objetos en el juego (Cohen y Uhry, 2007), que han demostrando la utilidad de este proceso en cuanto a la recopilación se refiere.

Cabe destacar que el juego, y en particular el que implica elementos simbólicos, involucra coordinaciones dinámicas y recíprocas del lenguaje y conductas de juego, y que la calidad del mismo depende de una construcción multidimensional. El catálogo elaborado en esta investigación pretendió considerar las diversas conductas expresadas durante la actividad lúdica, siguiendo con ello métodos que permitieron su confiabilidad (Flores, 2003; López y Torres, 1991; Malone, 2006).

Los resultados obtenidos demostraron, sin embargo, que en algunas de las categorías resulta importante su especificación y la eliminación de otras. La frecuencia obtenida en las categorías de AFS (alto soporte físico sin acción/anuncia juego convencional) y BFS (bajo soporte físico sin acción/ juego poco convencional anunciado), permiten incorporarlas a otras categorías (AFA/juego convencional y BFA/juego poco convencional respectivamente). Tal incorporación muestra un continuo, donde los niños, una vez establecido o verbalizado el uso de un objeto, ejecutan acciones correspondiendo con dicha asignación.

Al incorporar estas conductas es posible ampliar el catálogo conductual y agrupar otras categorías necesarias dados los resultados. Considerando lo anterior, resulta importante determinar en la categoría de OB (observación) si el niño observa a otro niño o simplemente a los objetos y al ambiente que le rodean, diferenciando tal situación, permitiría discriminar si tales conductas permiten concluir la función modeladora de la observación, o simplemente determinar distracciones en la conducta infantil. Es por ello que para futuras investigaciones se recomendaría incluir como categorías, la de Observador y Observador social, esta última incluyendo las conductas donde el niño observa la interacción de otros niños sin participar en la misma.

Por otro lado, la categoría de *interacción*, permitiría discriminar cualidades propias de la misma si se considerara el tema de conversación, la calidad de la interacción y el tipo de relaciones establecidas a partir de la misma, determinando si dicha interacción permitió un acuerdo en cuanto al establecimiento de roles o implicó la asignación de papeles dentro de la misma trama del juego.

La interacción entre las habilidades sociales, de lenguaje y de juego es compleja, y requiere de la consideración cuidadosa de las variadas competencias cuando se intenta predecir cómo es que los niños van a hablar, jugar o establecer relaciones con otros. Así, se sugeriría la agrupación en alguna categoría, de aquellos diálogos donde los niños realizan acuerdos en cuanto al uso del objeto, adjudicación de roles o aceptación de papeles, se establece la trama del juego y se determina el argumento en una sola categoría, la cual tendría como atributo principal el contener interacciones vinculadas al juego mismo.

Por otro lado, sería importante establecer una segunda categoría que implicara aquellas conductas donde los niños dialogan, comentan y demandan algunas situaciones en particular, mismas que no muestran relación con el juego realizado en ese momento. Se dividiría así, en una categoría de Interacción vinculada a la **negociación**, y otra de interacción, relacionada con pláticas ajenas al juego en cuestión.

Alternativas para futuras investigaciones.

Dado que las habilidades de los niños son dependientes de variables ambientales y de la influencia de la interacción social, la construcción de los niños a cerca de sus propio rol y el de los adultos en el proceso de resolución de problemas, resulta necesario considerar estos factores en conjunto al momento de examinar el desarrollo de los niños.

Considerando que las experiencias pasadas de interacción social en los niños y de las expectativas a las que han tenido que ajustarse en su desempeño con adultos afectan su nivel de actividad y podrían ser obstáculos que dificulten el desarrollo cognitivo y metacognitivo en situaciones naturales de aprendizaje (Annevirta y Vauras, 2006), un estudio posterior a la presente investigación requeriría la comparación entre diversos ambientes y diferentes modelos de enseñanza, con el fin de considerar factores tales como el aprendizaje previo, ambientes con mayor estimulación, actividades extraescolares realizadas por los niños, objetos y personas con los cuales tienen contacto, y la misma interacción y participación que diversos modelos educativos promueven. Es por ello, que el estudio comparado de la interacción en niños pertenecientes a escuelas que hacen uso de diversas metodologías (Montessori, Decroly, Freinet, entre otros) sería una línea de investigación que aportaría nuevos datos.

Dado los materiales empleados en la investigación y el número de niños considerado en cada sesión de observación, se esperaría obtener datos distintos de la misma si se consideraran objetos que evoquen algún tema en particular (utensilios de comida), que sugieran temas específicos (armas de juguete) o aquellos que sean temáticamente neutros (bloques de construcción) o que permitan la libre expresión y total libertad de simbolización (masa, plastilina, pinturas).

Por otro lado, dadas otras investigaciones (Flores, 2003) donde se considera la densidad de espacios específicos y la relevancia del mismo con respecto a las reacciones en los niños, realizar observaciones con grupos más grandes que permitan mayores posibilidades de interacción y sugerencias temáticas de juego, y otras donde el juego en solitario restrinja estas relaciones, mostraría datos relevantes con respecto a la influencia que la relación con los compañeros de juego tiene con respecto a la elección temática y mantenimiento del mismo en el juego.

Cabe mencionar que la presente investigación se realizó con una muestra que presentaría reservas en cuanto a las afirmaciones realizadas ante los resultados dada su N, por lo que se plantea la necesidad de extender este estudio a poblaciones con un número mayor de participantes, permitiendo reducir los errores de interpretación y aumentar la variabilidad de datos que podrían obtenerse.

Aplicación

Los resultados obtenidos en esta investigación, al menos con el grupo de niños de 5 años, confirman la importancia de la interacción con otros niños, y el apego a normas sociales (dado el uso convencional del objeto) que les permiten responder a las demandas de su entorno. El uso del lenguaje, el establecimiento de acuerdos y la planeación en torno al juego permiten al menor el desarrollo de habilidades cognitivas que potencializan su capacidad para relacionarse con otros y resolver problemas.

Es por ello, que las escuelas necesitan brindar tiempo a los niños pequeños para jugar e involucrarse en interacciones sociales, brindando espacios en los cuales puedan practicar roles y aprendan acerca de las habilidades necesarias para ser miembros de la cultura que les rodea. El uso de bloques por ejemplo (Cohen y Uhry, 2007) ha demostrado ser particularmente un buen material para el desarrollo del lenguaje por que requiere de la negociación verbal en el sentido de establecer un sistema representacional común.

Por otro lado, la observación del contenido temático en el juego libre muestra elementos relevantes que pudieran usarse como una herramienta exploratoria de la actividad infantil. Dado los estudios descritos en esta investigación, niños mayores (4 y 5 años) que se mantengan en actividades en solitario y haciendo uso principalmente de la observación primando sobre actividades de interacción, mostrarían conductas poco comunes en su edad y se considerarían como propias de edades más tempranas, lo cual sería un indicador para realizar observaciones más profundas.

Se concluye así, que la actividad lúdica, principalmente la realizada en situaciones de juego libre, dan muestra del desarrollo evolutivo en los niños y las modificaciones que la adquisición del símbolo presenta a lo largo de las diferentes etapas.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta viable investigar procesos cognitivos en los niños a partir de la observación de su actividad lúdica.

Referencias

- Abravanel, Eugene; Ferguson, Susan; y Vourlekis, Daphne (1993). Observing and imitating the formation of object classes during the second year of life. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. Ottawa:Sep, Vol. 47, No. 3, p. 477-492
- Annevirta, Tiina; Vauras, Marja (2006). Developmental Changes of Metacognitive Skill in Elementary School Children. *The Journal of Experimental Education*; Vol 74, No. 3; ProQuest Psychology Journals. p. 197
- Bermejo, Vicente (1994). *Desarrollo Cognitivo*. Editorial Síntesis, España.
- Boelens, Harrie; Hofman, Berend; Tamaddoni, Taiss; Eenink, Katja (2007). Specific effect of modeling on young children's word productions. *The Psychological Record*. Gambierl, Vol.57, No.1, p. 145-166 (22 pp.)
- Cairns, R; Santoyo, V; Ferguson, I (1991). Integración de información interaccional y contextual: El procedimiento de las observaciones sincrónicas. *Revista Mexicana de análisis de la conducta* número monográfico. México, Septiembre, No. 3, Vol. 17
- Campos, Felipe (1995). *Sistema multisensorial simbólico. Una alternativa para el tratamiento de niños con retardo en el desarrollo*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México, Noviembre.
- Cañeque, Hilda (1993). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. El Ateneo, México
- Casby, Michael (2003) .The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication disorders Quarterly*; Vol 24, No.4, pp 163-174.
- Cass, Joan (1971). *The significance of Children´s Play*. Batsford London, Gran Bretaña.
- Chateau, Jean (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Editorial Kepeluz, Buenos Aires Argentina.
- Chateau, Jean (1976). *Las fuentes de lo imaginario*. Fondo de cultura económica. México
- Costa, María (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil.*, Ilibres, España.
- Cohen, Lynn; Uhry, Joanna (2007). Young Children's Discourse Strategies During Block Play: A Bakhtinian Approach. *Journal of Research in Childhood Education*. Olney:Vol.21, No. 3, p. 302-315 (14 pp.)
- Cubero, Rosario (2005). *La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Grao, Barcelona.
- Costa, María (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Ilibres, España.

- DeKroon, Debbie; Kyte , Christiane; y Johnson,Carla (2002).Partner influences on the social pretend play of children with language impairments. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. Washington:Oct, Vol. 33, No. 4, p. 253 (15 pp.)
- Delval, Juan (1978). *Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Alianza Universal, Madrid.
- Delval, Juan (1994). *El desarrollo Humano*. Siglo Veintiuno, España.
- Díaz, José (2000). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Trillas, México.
- Dorsch, Friedrich.(2002). *Diccionario de psicología*. Herder, Barcelona.
- Elkonin, Daniil (1980). *Psicología del Juego*. Visor, Madrid.
- Espinosa A., Celia (1997). *Metodología Observacional*. Ruesga Editores, Ensayo elaborado para la materia de Análisis Experimental de la Conducta. División de Estudios Profesionales, Coordinación de Procesos Básicos y Metodología (Experimental), Facultad de Psicología UNAM. Enero de 1997. Revisión a cargo del Dr. Carlos Santoyo Velasco.
- Esquivel, Rosa (1989). *El juego como un medio de favorecer la adaptación en niños pequeños*. Tesis de maestría. Facultad de psicología, UNAM, 1989.
- Flores, Luz (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Garvey, Catherine (1977). *El juego infantil*. Morata, Madrid.
- Gauvain, Mary (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking *Human Development*; Mar-Jun 2001; 44, 2/3; Academic Research Library pg. 126
- Ghafouri, Farveh;y Wien, Carol (2005). "Give Us a Privacy": Play and Social Literacy in Young Children. *Journal of Research in Childhood Education*.Academic Research Library. Vol. 19, No 4, pg. 279
- Glanzer, Martha (2000). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Aique, Argentina.
- Graham, Susan; Baker, Rachel; Poulin-Dubois, Diane (1998). Infants' expectations about object label reference. *Canadian Journal of Experimental Psychology*; Sep 1998; Vol. 52, No. 3; ProQuest Medical Library, pg. 103
- López, Florente; Torres, Álvaro (1991). Categorización del comportamiento en investigación observacional: Historia de un caso. *Revista Mexicana de análisis de la conducta* número monográfico. México, Septiembre, No. 3, Vol. 17
- Malone, Michael (2006) Differential Expression of Toy Play by Preschoolers With and Without Mental Retardation. *Journal of Research in Childhood Education*; 21, 2; pg. 117

- Martínez, Gerardo(1999). El Juego y el desarrollo infantil., Octaedro, España.
- McGregor, Karla; Friedman, Rena; Reilly, Renee; Newman, Robyn (2002). Semantic representation and naming in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*; Vol. 45, No. 2; ProQuest Medical Library, pg. 332
- Meece, Judith (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores . Madrid : McGraw-Hill.
- Millar, Susana (1972). Psicología del juego Infantil. Editorial Fontanella, Barcelona.
- Olson, David R. (1993). The development of representations: the origins of mental life. *Canadian Psychology*, Ottawa, Jul, Vol 34 Iss 3, pg 293.
- Piaget, Jean (1961). La formación del símbolo en el niño. Fondo de cultura económica, México.
- Piaget, Jean (1974). Seis estudios de psicología. Editorial Seix Barral, México.
- Piaget, Jean (1975).Psicología de la inteligencia. Editorial Psique, Buenos Aires.
- Piaget, Jean (1951). Juego, sueño e imitación en la infancia. Fondo de cultura económica, México.
- Ray, Dee (2007). Two Counseling Interventions to Reduce Teacher-Child Relationship Stress. *Professional School Counseling*; Vol. 10, No. 4; ProQuest Psychology Journals p. 428
- Rodolfo, Ricardo (1989). El niño y el significante. Paidós, México.
- Román, José; Sánchez, Serafina y Secadas, Francisco (1997). Desarrollo de habilidades en niños pequeños. Pirámide, Madrid.
- Schaefer, Charles y Foy, Theresa (2000). Ages and stages. John Wiley and sons, Inc. New York, EUA.
- Shuller, Adina (1986). El juego del niño: una representación en el mundo externo de su estructura interna. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México. Noviembre 1986.
- Speier, Anny (1964). Los procesos de simbolización en la infancia. Tesis de doctorado presentada en la facultad de psicología y letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 20 de agosto de 1964. Ed Proteo
- Schwebel, David; Rosen, Craig; y Singer, Jerome (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *The British Journal of Developmental Psychology*. Leicester: Sep 1999. Vol. 17, No 3 p. 333 (16 pp.)
- Tomasello, Michael; Striano, Tricia; y Striano, Philippe (1999). Do young children use objects as symbols?. *The British Journal of Developmental Psychology*. Leicester: Nov 1999. Vol. 17, No 4 p. 563 (22 pp.)

- Thompson, Ross (2001). Development in the first years of life. *The Future of Children*; Vol 11, No 1; ProQuest Medical Library, pp. 20
- Torres, A; López, F y Zarabozo, D. (1991). *Registro Observacional a través de computadora*. Revista mexicana de análisis de la conducta, vol 3, No 17, pp. 147-161
- Trevlas, Efthimios; Matsouka, Ourania and Zachopoulou, Evridiki (2003). Relationship between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 2003, Vol. 173(5), pp. 535–543
- Ungerer, J; Zelazo, P; Kearsley, R & O’Leary, K. (1981). *Developmental Changes in the representation of Objects in Symbolic Play from 18 to 34 Months of Age*. Child Development, 1981, 52, 186-195.
- Vite, A; Rosas, C; García, R (2005). Sistema de Captura de Datos Observacionales “SICDO”. Facultad de Psicología, UNAM. (software).
- Vygotski, L (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica-Grijalbo, México.
- Wershba-Gershon, Pamela (1996). Free symbolic play and assessment of the nature of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*; Vol. 5, No. 2; Academic Research Library, pg. 37
- Winner, E (1979). New names for old things the emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*. No 6, pp 469-491.
- Winnicott, D.W. (1996). *Transiciones*. Lumen, Argentina.
- Zapata, Oscar (1988). *El aprendizaje por el juego*. Editorial PAX MEXICO, México
- Zapata, Oscar (1989). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. Editorial Fox. México.

Apéndice

Apéndice 1

Registro anecdótico. Segmentación en eventos conductuales (antecedente-consecuente)

Se ilustra, mediante dos ejemplos, el proceso realizado en la primera fase de la elaboración del catálogo conductual. Es posible observar, la descripción de los eventos ocurridos en una sesión de registro, la siguiente descripción mediante conductas observables y por último la clasificación en eventos antecedentes y consecuentes de alguna conducta particular observada.

Vicky

Kinder II 23 de Febrero 2006

5 años 1 mes

Descripción narrativa. Sesión 2

Duración 15 minutos

Sugiere un juego, verbaliza instrucciones, busca, un bote con cubos y lleva a otro punto los juguetes. Se dirige a otros u compara sus juguetes; determina lo que un juguete representará y lo que otros juguetes harán con él: “que esta era la comida ¿va?”, “y estos venían a comer”. Toma dos muñecas y las desplaza hasta el lugar donde se encuentra su compañera de juego. Hasta ahora la otra niña no ha interactuado con ella, continúa con su propio juego, sin mostrar alguna modificación ante las afirmaciones de la otra niña. Continúa con el relato, y crea una historia: “que este era el hijo, que ya crecía ¿va?”, juega con las muñecas, verbaliza diálogos, aunque aún no hay respuestas de la compañera, se acercan los niños, uno de ellos entrega unos cubos y sugiere un nuevo juego, mediante ademanes (señalar u apuntar con un movimiento de cabeza), que quiere jugar a perseguirse entre ellos; ante tal invitación, responde con una negativa exclamando: “no por que no podemos correr”. Desplaza unas pelotas y al oso de peluche; la compañera de juego comienza a levantar diferentes objetos a lo que la niña afirma que así no se juega a la comidita, dice: “yo si sé, mira, yo te enseño”. Observa los juguetes y exclama: “ahora si tenemos muchos juguetes”. Sigue con la mirada a uno de los niños y al voltear observa el movimiento de otro niño que se acerca, lo sigue con la mirada y pregunta “qué”, sigue recibiendo juguetes de parte del primer niño, espera sentada y agradece la entrega.

Recibe otros juguetes por parte del segundo niño, observa como momentáneamente unos niños discuten por una cuerda, uno de ellos acusa al otro con ella, los observa, y soluciona la situación quitándoles la cuerda, llama la atención y dice: “mira yo quiero saltar la cuerda”, invita a todos a jugar, propone el juego, deja la cuerda, se sienta, propone que lo hagan todos, comienza a tomar diferentes objetos, sujeta una muñeca (barbie), la levanta y la muestra a los demás invitándolos a que la vean. Saca cubos y figuras del bote, continúa acumulando juguetes, afirma que los está guardando y advierte sobre no guardar las barbies; continúa tomando objetos, solo los desplaza de un punto a otro (acercándolos hacia ella), se molesta cuando otro niño quiere, y al fin lo hace, quitarle uno de los juguetes, le reclama e inmediatamente le pide que se lo de, sigue reclamando y ahora por la repentina retirada de los niños y el despojo de una gran cantidad de juguetes, los observa,

principalmente al actor de tal conducta, y nuevamente reclama argumentando el uso que tendrían dichos objetos. Voltea a ver a su compañera y retoma el observar al otro niño (el que le quitó el juguete), observa al niño acercarse y cuando este toma los juguetes, reinicia el reclamo, aunque esta vez apoyado por su compañera de juego. Observan (ambas) al niño desplazarse, hablan entre ellas y miran a su alrededor, se levantan, se dirigen hacia los niños, los observa y reclama los juguetes; mantiene su mirada hacia los niños, voltea a mirar a su compañera de juego, se miran (parece que se ponen de acuerdo), se levantan y se dirigen hacia uno de los niños y piden los juguetes, dice: “qué grosero” ante la negativa del niño de su petición, sigue observando al niño y haciendo comentarios (sigue diciendo “que grosero”), sigue al niño, continua pidiendo los juguetes, intenta negociar, “bueno, la mitad” y emite un “¡ah!” ante la nueva negativa y propone un nuevo juego (solución particular al problema), toma una cuerda y comienza a desenredarla, escucha la propuesta de la otra niña y la observa, se acerca a la otra niña y verbaliza su función en el juego, mientras escucha lo que la otra hará, toma unas muñecas (solo las levanta del suelo y las acerca a su pecho, las acumula), al acercarse un niño y pedir jugar, mira a su compañera, alza los hombros y después acepta dicha petición asintiendo. Asigna una actividad al nuevo niño, observa la conducta del niño y corrige su participación, arregla la presentación de los muñecos, acomoda el vestido, le pone el brazo a una de las muñecas, verbaliza un diálogo entre las muñecas, continúa mirando a las muñecas, le dan y juguete y lo rechaza, intenta colocar el brazo de la muñeca, ante la dificultad para realizarlo, solicita ayuda del niño que juega con ellas.

Llama la atención de los compañeros de juego y muestra una característica de la muñeca. Escucha a la otra niña, observa el juego de los demás niños y reclama cuando uno de ellos le quita un juguete, pide que las deje e incluso lo amenaza con la pérdida de su amistad, corrobora que la compañera este de acuerdo con dicha sentencia, pide un juguete y ante la negativa, sigue reclamando (en coro con su compañera) el que le quiten “sus cosas”. Se burla de los otros compañeros de juego diciendo que ya no le pueden quitar nada, le pide un juguete a su compañera y continúa con la burla hacia sus compañeros; reclama “sus juguetes”, observa a los niños, después a uno en específico, rodea el círculo de niños y les quita uno de los juguetes, comienza a correr y gritar “corran”, con lo que propone un nuevo juego, asigna una “base” para no ser atrapada (da una nueva regla), reclama la cercanía de otro niño, vuelve a quitarles otro juguete, persigue a otro de los niños, jalonea a otro, persigue al mismo niño, lo jalonea intentando quitarle el juguete y pide ayuda de su compañera. Intenta llegar a un acuerdo sobre la repartición de los juguetes, se reparten los juguetes, comienzan a correr, invita a su compañera, pide ayuda y pide que la dejen de molestar; mira al niño, intenta quitarle un juguete, comienza a jugar otro juego haciendo uso de unas paletas de cocina como espadas (simbólico). Comienzan a perseguirse, continúa reclamando por sus juguetes, establecen acuerdos para repartirse los mismos, se pone de acuerdo con su compañera sobre algo (en secreto), y provocan a los niños para que las persigan.

Listado conductual

Sugiere un juego
Verbaliza instrucciones
Búsqueda de objetos
Desplazamiento de objetos
Camina en dirección a sus compañeros
Verbaliza diálogos con los juguetes
Asigna un uso al juguete (simbólico)
Uso y función de juguetes (alto contenido físico)
Crear una historia con los juguetes (apoyo físico)
Sugiere un nuevo juego sin verbalizar (uso de gestos y ademanes)
Escucha las pláticas de otros niños
Responde a las preguntas
Corrige la forma de jugar de un compañero de juego.
Muestra como jugar
Observa los juguetes
Sigue con la mirada el movimiento de otro niño
Recibe juguetes
Agradece la entrega de los juguetes
Soluciona problemas entre otros niños (mediación)
Muestra la forma de jugar
Invita a otros al juego
Uso correcto del objeto, saltar la cuerda
Uso del objeto sin servir como significativo
Muestra a otros un objeto
Agrupa diversos objetos
Da instrucciones a otros niños (sobre que no hacer con respecto a sus propias reglas)
Molestia ante la conducta de otro niño

Reclamo por la molestia
Escucha a otro compañero
Camina hacia los niños
Establece acuerdos sin verbalización
Persigue a un niño
Negocia
Muestra decepción
Soluciona el problema mediante un juego alternativo
Acuerdo de roles en el juego (imitación)
Establece acuerdo entre ella y su compañera de juego
Acepta la incorporación de un nuevo niño al juego
Asigna un rol al nuevo participante
Corrige la ejecución de las instrucciones dadas
Cambia la apariencia de las muñecas
Arregla algún juguete
Muestra desesperación ante la dificultad para arreglar el juguete
Solicita ayuda a un niño
Observa el juego de otros niños
Pide un juguete
Se burla de los otros niños
Les quita uno de los juguetes
Corre
Grita “corran”
Indica una base (elementos del juego, instrucciones, reglas)
Jalona a un niño
Intenta llegar a un acuerdo sobre el reparto de juguetes
Hace uso de un objeto sustituyendo otro (representar)
Habla en secreto
Provoca a los otros niños

Registro conductual

Periodo 0-5 min

Conducta antecedente	Conducta	Conducta consecuente
Los otros niños juegan en aislado	Desplaza juguetes, sugiere su posición	Voltean a verla
Desplazamiento de los otros niños	Sugiere el uso simbólico de algunos juguetes (función y acción)	Los niños siguen jugando, incluso a quien dirige el mensaje no voltea a verla
La compañera voltea a verla	Desplazamiento hacia compañera de juego	La compañera muestra un muñeco e informa su papel en el juego
La otra niña sugiere una dinámica de juego	Confirma el uso, en la trama, de una de las muñecas	Ambas niñas callan
Los otros niños, además de ella, ordenan los juguetes, modifican su disposición	Elabora diálogo entre muñecas	La compañera responde al diálogo
La compañera modifica la disposición de los juguetes	Continúa la acción (repite con otro diálogo)	La otra niña responde al diálogo
Responde la compañera de juego	Continúa con el diálogo entre personajes	La otra niña voltea a mirarla, se acerca otro niño
Se acerca un compañero con unos juguetes (se los entrega)	Voltea a mirar a un compañero	El niño le propone un juego
Compañero, mediante ademanes, sugiere un nuevo juego (perseguir a otros niños)	Delimita el juego de un compañero informándole que no se puede hacer	El niño modifica la opción de juego y sugiere con ello una alternativa al mismo
Un compañero sugiere un nuevo juego	Acepta la sugerencia del niño (responde a invitación)	El niño comienza a desplazarse
Se desplaza su compañero de juego	Ordena los juguetes	El compañero de juego ayuda a acumular los objetos; la compañera observa y pide uno de los juguetes
Compañera comienza distribuir algunos juguetes	Observa el juego de una compañera	La compañera continúa ordenándolos
La compañera levanta varios juguetes	Corrige el juego de una compañera afirmando que ella sabe como jugar	La compañera le da algunos juguetes y ayuda a mover otros
La compañera continúa jugando el mismo juego	Observa a una compañera de juego	Voltea a mirarla
Un compañero de juego le da un juguete	Agradece a un compañero	El compañero le sigue dando más juguetes
Dos niños se acercan a ella	Observa a otro compañero de juego	Los niños le entregan más juguetes
Los otros niños le dan varios juguetes	Acomoda los juguetes	Los compañeros de juego le ayudan a acomodar

Dos niños comienzan a jalar una cuerda	Observa a dos compañeros	Uno de ellos acusa al otro con la observadora
Continúan jaloneando por la cuerda	Les quita la cuerda	Detienen la discusión y se desplazan por otros juguetes
Los niños sueltan la cuerda	Expresa su deseo por jugar con la cuerda	Uno de los niños voltear a mirarla
Los demás niños continúan con el juego que ya realizaban	Invita a los demás niños a jugar	Todos siguen con su juego individual
Todos los niños toman algún juguete	Se sienta a jugar con la otra compañera	Los niños siguen jugando
Los compañeros juegan, cada uno con su juguete	Sugiere la función que uno de los juguetes tendrá	Solo uno de los niños voltear a verla
Los niños juegan de manera individual	Muestra una de las muñecas a sus compañeros	
Los niños juegan de manera individual	Muestra una muñeca a sus compañeros	Voltean a mirarla
La compañera comienza a desplazar unos vasos	Observa a su compañera jugar	La compañera de juego le muestra uno de los juguetes
Su compañera de juego desplaza unos vasos y los muestra	Corrige el juego de su compañera manifestando el error de ejecución en ella.	Comienzan a ordenar los juguetes de una forma distinta
Las niñas desplazan los juguetes	Muestra a la otra niña su propia forma de jugar	Comienzan a ordenar los juguetes mientras
Juegan los otros niños haciendo uso de más juguete	Observa a sus compañeros	Los niños continúan jugando
Uno de sus compañeros comienza a guardar algunos juguetes	Sugiere el ir guardando los juguetes	El mismo niño le ayuda a guardarlos
Uno de los niños comienza a guardar todos los juguetes	Especifica las excepciones (que juguetes no se guardarán)	es observada por los otros niños
Le entregan una muñeca	Comienza a desplazar y mover juguetes	Uno de los niños le ayuda a guardar juguetes
Le hace una pregunta uno de los niños (¿todas las pelotas?)	Responde a su compañero	Comienza a tomar otros juguetes
Uno de sus compañeros comienza a guardar y tomar varios juguetes, le quita uno de las manos	Reclama por uno de los juguetes	El mismo niños le quita más juguetes
El niño se lleva varios de los juguetes	Comienza a quejarse y reclamar por los juguetes	Que responde que no se los devolverá y que él “los agarró”
Mira a su compañera	Reclama en coro junto con su compañera de juego	Los niños se acercan a ellas

Un niño se acerca y se lleva uno de los juguetes que ellas tenían	Reclama un nuevo hurto	Los otros dos niños hacen lo mismo (le quitan unos juguetes)
Dos niños se van con los juguetes tomados del grupo recolectado por las niñas	Observa a los niños	Los niños comienzan a jugar con los juguetes tomados
Uno de los niños comienza a jugar con un nuevo juguete (la cuerda)	Voltea a ver a su compañera	La otra niña asiente
Su compañera de juego asintió con la cabeza	Se levanta y se dirige hacia el grupo de los niños	La otra compañera se levanta
Uno de los niños juega con un bote de cubos	Pide a uno de los niños le preste un juguete	El niño se niega ante la petición y se va
Los niños se desplazan con los juguetes	Observa a los niños	Los niños se mueven en otra dirección, se alejan de las niñas
Los niños toman los juguetes que ellas usaban	Sigue a los niños	Los niños siguen desplazándose
Un niño continua desplazándose con los juguetes en la mano	Reclama a los niños y pide que se detengan	El niño se mueve más rápido
El niño se desplaza con los juguetes	Intenta negociar con uno de sus compañeros (pide ahora solo la mitad)	El niño se niega a negociar
El niño se niega a prestar el juguete	Reclama “la grosería” y la no aceptación del trato	El niño se va del lugar

Ejemplo 2. Mauricio

4 años

17 de Febrero

Kinder I 17 de Febrero 2006

4 años

Descripción narrativa. Sesión 2

Duración 15 minutos

Toma unos cubos, los une y verbaliza lo que representa “un avión”, lo desplaza como si volara, emite sonidos simulando los del “avión” (cubos armados), observa a sus compañeros y pide prestado un juguete, muestra un juguete, toma uno y lo denomina como tal “un carro”. Muestra lo que hace con el juguete a un compañero y desplaza el coche, toma un juguete y enuncia lo que es o lo que representa (alto parecido con el real) “una araña”; muestra a sus compañeros el juguete, reclama el golpe de un compañero, comienza a desplazar el juguete, lo coloca en la pared, lo mueve, lo arrastra por el suelo, comienza a darle vida al juguete afirmando “esta pensando algo, ¡oh no!” simulando con ello el diálogo de un tercero. Observa lo que construye un compañero, construye uno similar, desarma la muestra u comienza a modificar la estructura de ésta,

verbaliza que es ahora una nueva nave: “una nave otro”. Reclama a un compañero al ser golpeado, corre alrededor de sus compañeros, “volando” con el juguete al frente y gritando “una nave, una nave”; observa un juguete mostrado por un compañero y ante la acción de este (el compañero tomó un cuchillo y simuló cortarlo) afirma no haber sufrido daño (“no me rompí”). Construye con cubos, reanuda el correteo anterior. Juega con un carrito y lo desplaza como si fuera real, muestra una araña y simula una situación de pánico, corre, y detiene el juego. Continúa corriendo, juega con unos coches, muestra un choque, un embotellamiento y emite el sonido de un cláxon, observa a sus compañeros, corre, señala la posición de las “arañas” que hay que matar, en ocasiones imaginadas y en otras asignándoles ese uso a otros juguetes. Toma unos cubos que ahora adquieren la función de arma, dispara (emite sonidos de disparos). Se empuja con otro compañero, observa a sus compañeros, desplaza un cochecito, simula una competencia entre dos autos; experimenta con la fricción de un coche. Cuando unos niños lo “fumigan” afirma “no soy araña”, se molesta y arroja un objeto a sus compañeros en señal de rechazo, se molesta y arroja juguetes, desplaza unos autos, grita cuando alguien se coloca sobre del, se libera y ahora él está sobre del chico, reclama y afirma “no les vuelvo a prestar mi casa”. Siguen “fumigándolo”, pero ahora afirma ser inmune pues ya se ha muerto: “ya me morí”. Arroja a sus compañeros, golpea a uno de ellos, discute verbalmente y comienza a arrojar cosas, afirma no ser “araña” y ante la acción de sus compañeros (lo fumigan) afirma que no se ha muerto. Siguen corriendo y se empujan entre ellos.

Listado conductual

Construye

Verbaliza lo que uno de los juguetes representa

Acción vinculada al objeto representado

Emite sonidos parecidos a los del objeto original

Se acerca a sus compañeros

Desarma la construcción

Observa a sus compañeros

Pide prestado un juguete

Nomina un objeto (muy parecido al real, carro)

Desplaza el juguete como si fuera real (el carro)

Enuncia lo que algo puede ser (representado, araña)

Reclama el golpe de un compañero

Simula movimientos de la “araña” similares al animal real

Adjudica pensamiento al juguete

Verbaliza el diálogo entre el objeto y un tercero

Desarma

Reconstruye

Deposita en un objeto modificado (reconstruido) un nuevo significante

Corre alrededor de sus compañeros

Ejecuta acción del objeto, desplazamiento similar al real (vuelo del avión)

Responde a la acción de un compañero

Afirma no haber sido dañado en la agresión simulada de su compañero

Muestra un objeto a sus compañeros

Simula una situación de pánico, con un soporte físico (huye de una araña)

Situación simulada apoyada por vocalizaciones

Toma unos cubos

Adjudica un uso distinto a una construcción (ahora es un arma)

Emite sonidos correspondientes al significado del juguete.

Empuja y es empujado por sus compañeros

Experimenta con las funciones de un juguete (la fricción de un coche)
 Afirma no ser algo que le ha adjudicado ser sus compañeros de juego
 Intenta convencer a sus compañeros a cerca de lo que no es
 Arroja objetos a sus compañeros
 Realiza juego brusco básicamente físico (se coloca sobre un compañero)
 Verbaliza una afirmación simbólica ante una inconformidad evidente: “no les vuelvo a prestar mi casa”
 Simula encontrarse en un estado (ya me morí)
 Golpea a un compañero
 Discute verbalmente con uno de sus compañeros
 Afirma su inmunidad ante la acción de los otros (no me morí)

Registro conductual

Período 0-5 min

Conducta antecedente	Conducta	Conducta consecuente
Otros niños se encuentran tomando otros cubos	Toma unos cubos	Uno de los niños le pregunta “que va ser”
Uno de sus compañeros pregunta qué hará, otro compañero lo observa	Dice haber armado un avión y sujeta unos cubos	Uno de sus compañeros de juego voltea a verlo, lo observa
Los otros niños continúan armando con los cubos	Realiza la mímica de vuelo del avión y emite sonido vinculado a este	Un compañero pregunta si podrían armar algo en específico
Los compañeros construyen con los cubos	Muestra lo que ha construido a uno de sus compañeros (un avión)	Uno de los compañeros lo observa
Su compañero de juego lo observa, uno de los compañeros de juego sugiere que hagan un “avión”.	Sugiere que su compañero realice algo similar a lo que él ha realizado	Uno de los compañeros voltea a mirarlo, otro de ellos modifica la estructura de cubos formada por él mismo y otro informa sobre lo que hará con los cubos.
El compañero había ficho qué haría con los cubos	Pide a uno de sus compañeros le preste un juguete	Recibe una negativa por parte del niño a quien solicitó le prestara el juguete.
Recibe una respuesta negativa a la petición; otro compañero de juego se levanta de su lugar	Se desplaza	Otro compañero lo observa
Uno de los compañeros muestra unos cubos e informa sobre lo que ellos representan.	Muestra un juguete al tiempo que verbaliza, riendo, lo que ese juguete representa (alto contenido físico aunque en miniatura)	Otro compañero ríe junto con él
Uno de sus compañeros se mueve de lugar y toma otros juguetes	Observa a un compañero	Otro de los compañeros observa a su compañero
El compañero de juego se muestra atento a lo que hace el otro niño	Le habla a un compañero mostrándole un juguete	El niño a quien habló voltea a mirarlo

Su compañero de juego había volteado a verlo	Imita un accidente automovilístico usando el carro de juguete	Los niños siguen jugando
Los otros niños juegan	Comienza a gritar lo que un juguete representa (similitud física) mientras se desplaza con él	Sus compañeros de juego voltean a verlo
Uno de sus compañeros lo golpea con un juguete (accidentalmente)	Reclama el golpe de uno de sus compañeros	El otro niño cambia de juego
Un compañero había verbalizado lo que unos cubos representaban.	Comienza a verbalizar lo que representa su juguete	El niño vuelve a verbalizar lo que representan los cubos
El otro niño se había ido	Golpea un juguete con otro y emite un sonido como de dolor	Uno de sus compañeros voltea a mirarlo
Los niños siguen su juego	Coloca un juguete en la pared y comienza a decir lo que ese juguete representa	Uno de sus compañeros voltea a verlo y verbaliza lo que su juguete representa
Uno de los compañeros verbaliza lo que su juguete representa	Sigue verbalizando lo que un juguete representa para él (¡una araña, una araña!)	Uno de sus compañeros voltea a mirarlo
Cada niño jugaba en aislado con sus juguetes	Dramatiza un diálogo y simula una situación preocupante	Un compañero de juego se levanta y muestra su juguete y verbaliza lo que representa
Un compañero muestra un juguete	Observa a un compañero	El niño se desplaza a otro lugar
Uno de los compañeros se ha desplazado	Se desplaza	Los otros niños continúan con sus actividades
Su compañero ya se había desplazado a otro punto	Toma unos juguetes	El compañero de juego muestra lo que ha estado haciendo
Un compañero le informa, a su parecer, de lo incorrecto de su construcción (con los cubos)	Afirma que su construcción es correcta	El mismo compañero le ofrece su ayuda
El compañero de juego comienza a darle una muestra sobre como construir algo	Observa lo que su compañero hace	El compañero continua mostrándole el proceso de construcción
El compañero de juego continua mostrando el proceso de construcción	Comienza a construir	El compañero de juego lo observa
El compañero reinicia el juego que realizaba antes de la instrucción	Renueva la construcción modificándola	Los compañeros siguen jugando
Un compañero ya jugaba con su propia "nave"	Comienza a anunciar que ha realizado una construcción nueva ("una nave otro, una nave otro")	Un compañero voltea a mirarlo

Uno de los niños le tira su juguete	Reclama a un compañero	El compañero afirma querer una figura como la de él
Al caer la construcción cuando su compañero la tira, esta se desarma	Reconstruye su "nave"	Sus compañeros lo observan
Uno de los niños se ha levantado y comienza a correr en círculos	Corre detrás de un compañero	El compañero continúa corriendo e incluso aumenta su velocidad
El compañero se mantiene corriendo	Continúa corriendo mientras verbaliza lo que su construcción representa	Ahora su compañero es quien lo persigue
Uno de sus compañeros toma un juguete y se acerca como proponiendo un nuevo juego	Muestra negativa ante la propuesta de un nuevo juego	El niño finge lastimarlo con el juguete que había tomado (un cuchillo de plástico)
Su compañero finge agredirlo con un cuchillo	Afirma no haber sido dañado	El compañero ríe
Uno de sus compañeros construye algo	Comienza a construir algo nuevo	Otro de los compañeros se acerca
Su compañero de juego pregunta algo	Responde a un compañero	El compañero continúa con la plática
Uno de sus compañero construye algo	Se levanta y muestra su construcción mientras verbaliza lo que ésta representa	Voltean a mirarlo dos de sus compañeros, uno de ellos se levanta y muestra su construcción mientras continúa observándolo
Otro de sus compañeros se levanta y se acerca a él	Comienza a correr	Su compañero comienza a perseguirlo
Uno de sus compañeros le dice lo que quiere hacer	Se pone de acuerdo sobre el juego con uno de sus compañeros	Su compañero continúa el juego anterior
Otro de sus compañeros se levanta y muestra su construcción: "su nave"	Sigue corriendo	Su compañero lo sigue de cerca

Apéndice 2

Catálogo conductual. Modelos

Primer modelo (1)

- **1.- Alto soporte físico con acción:** Incluye símbolos de objetos sustituidos en donde hay una alta similitud física ante el objeto usado y el objeto representado y símbolos de objetos imaginarios en los cuales el niño usa un objeto auxiliar para proveer un soporte físico para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para los objetos representados (taza de te, teléfono contesta,...).
- **2.- Alto soporte físico sin acción:** Igual que la anterior salvo que acciones funcionalmente inapropiadas para el objeto representado son ejecutados.
- **3.- Poco soporte físico con acción:** Existe poca similitud física entre el objeto usado y el representado; y símbolos de objetos imaginarios en los cuales no son usados objetos auxiliares para brindar soporte para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para representar objetos.
- **4.- Poco soporte físico sin acción:** se considera como elemento previo a la acción. Se incluye la determinación de uso y función de un objeto con poca similitud física y verbalización previa a la acción.
- **5.- Individuo usado como significativo:** el niño representa algún objeto o personaje en el juego, siendo él mismo el objeto que sustituye a otro (cosa, animal o persona).
- **6.- Establecimiento de acuerdos:** Los niños verbalizan acuerdos y establecen las pautas a seguir en el juego, personajes, roles y funciones de los objetos.
- **7. Otros:** Actividades que no representan una actividad lúdica como intercambio agresivo (verbal o físico)

Modelo 2

- **1.- Alto soporte físico con acción:** se mantiene la definición pero se incluyen las conductas donde las personas son usadas como objeto de representación, como en el juego de dramatización y los casos de identificación de sí mismos con otros personajes (bomberos, policías, etc)
- **2.- Alto soporte físico sin acción:** Se incluyen a esta categoría la asignación de roles y la determinación de la función del objeto por parte del niño.
- **3.- Poco soporte físico con acción:** Se mantiene la definición del primer modelo, pero también se incluye la situación donde el objeto sustituido es sustituido por uno de los niños que juega.
- **4.- Poco soporte físico sin acción:** se considera como elemento previo a la acción. Se incluye la determinación de uso y función de un objeto con poca similitud física y verbalización previa a la acción.

Se agregan las categorías de:

- **5. Juego primordialmente físico:** Las actividades realizadas sin una base simbólica evidente y sí un alto ejercicio físico (saltar la cuerda, correr por el patio, colocarse sobre algún compañero, etc)
- **6. Actividad en pausa:** El sujeto focal se encuentra en una situación de espera mientras existe una organización de materiales, acuerdos de normas, o simplemente espera a que dé inicio el juego.

Dadas las modificaciones a la definición de las categorías del primer modelo, se **eliminan**:

- “5. Individuo usado como significante” y “6. Establecimiento de acuerdos”
- **7.- Otros:** Actividades que no representan una actividad lúdica como intercambio agresivo (verbal o físico). Esta categoría se mantiene sin modificaciones.

Modelo 3

Se mantienen sin modificaciones importantes las definiciones en todas las categorías.

- 1.- Alto soporte físico con acción
- 2.- Alto soporte físico sin acción
- 3.- Poco soporte físico con acción
- 4.- Poco soporte físico sin acción
- 5. Juego primordialmente físico
- 6. Actividad en pausa
- 8.- Otros.

Se agrega la categoría de:

- 7.- Observador pasivo: El niño observa la interacción de los demás niños sin intervenir directamente en dicha situación.

Modelo 4

Se mantienen las categorías anteriores, sin embargo la categoría de Observador pasivo (7) es modificada tanto en la definición como en la nomenclatura. Se clasifica ahora como “**Observador social**” e incluye, además de lo ya considerado en la definición previa, la situación donde el niño observa situaciones que ocurren en su entorno y se mantiene absorto en dicha actividad.

Modelo 5

Dada la frecuencia de las conductas en las cuales el niño realiza algún intercambio verbal o físico con sus compañeros de juego, ya sea platicando, persiguiendo, entregando o quitando algún juguete, y resultando complicado incluir en alguna categoría antes considerada a estas conductas, fue necesaria una nueva categoría de nominada “**Interacción**”. La categoría anterior se define como el intercambio verbal o físico entre compañeros de juegos, excluyendo de esta, aquellas conductas que claramente puedan ser ubicadas en categorías correspondientes a juego o juego simbólico.

Es eliminada la categoría de “juego primordialmente físico” el cual, dadas sus características, algunos de sus ejemplos podían clasificarse en otras categorías. Algunas situaciones, donde el juego físico implicara contacto con los compañeros de juego (perseguirse, atrapar, “hacerse bolita”, hacer cosquillas, etc) se incluyeron dentro de la categoría de “Interacción”.

Modelo 6

- **1.- Alto soporte físico con acción:** Se modifica la definición y se considera que esta categoría incluye símbolos de objetos sustituidos en donde hay una alta similitud física ante el objeto usado y el objeto representado. Se consideran dentro de este grupo a los símbolos de objetos imaginarios en los cuales el niño usa un objeto auxiliar para proveer un soporte físico para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para los objetos representados (taza de te, teléfono contesta,...) considerándose en este sentido, el uso convencional del objeto. Se elimina de esta definición las conductas donde las personas son usadas como objeto de representación (dramatización e identificación de sí mismos con personajes)
- **2.- Alto soporte físico sin acción:** Se conserva en esta categoría solamente la determinación de la función del objeto por parte del niño.
- **3.- Poco soporte físico con acción:** Se conserva la definición donde se incluyen las conductas que muestran poca similitud física entre el objeto usado y el representado, así como símbolos de objetos imaginarios en los cuales no son usados objetos auxiliares para brindar soporte para el objeto imaginario simbolizado. Todos los símbolos son expresados usando acciones funcionalmente apropiadas para representar objetos. Se elimina de esta definición las situaciones donde el objeto sustituido es sustituido por uno de los niños que juega.
- **4.- Poco soporte físico sin acción:** se considera como elemento previo a la acción. Se incluye la determinación de uso y función de un objeto con poca similitud física y verbalización previa a la acción.
- **5.-Interacción:** Intercambio verbal o físico entre compañeros de juegos, excluyendo de esta, aquellas conductas que claramente puedan ser ubicadas en categorías correspondientes a juego o juego simbólico.
- **6. Observador:** Actividad en pausa (6) y Observador Pasivo (7) son combinados en esta categoría definiendo así a la misma, como la situación donde el niño observa la actividad de los demás, la interacción y el juego de otros niños, así como las situaciones que ocurren previas o posteriores a un acuerdo, e incluso aquellos lapsos donde el niño, antes de jugar se mantiene observado (como en espera) y no realiza alguna actividad clasificable como juego.

Se agregan las categorías de:

- **7.-Integración de compañeros de juego:** Incluye las situaciones en donde el niño le da vida a algún personaje dentro del juego. El objeto ahora presenta cualidades humanas, como lenguaje, mostrar emociones, interactuar y demandar atención. Es el caso de el juego con caballos de plástico, donde estos mantienen alguna conversación, o la situación donde la niña juega a darle de comer a una muñeca y esta “platica” con ella.
- **8.-Identificación física:** Incluyen la asignación de roles hacia los compañeros de juego y el asumirlos dentro de la dinámica lúdica. Se presenta también el caso donde el objeto sustituido es sustituido por uno de los niños que juega, así el niño mismo puede ser un avión, un bebé o un bombero.
- **9.-Actividad preparatoria:** Dada la frecuencia de conductas donde el niño en realidad no jugaba pero se mantenía durante mucho tiempo en actividades que preparaban al juego que vendría, sin ser sin embargo evidente la acción o el juego que elegiría, se decidió incluir la categoría de “actividad preparatoria” considerando como pertenecientes a ella a conductas que evidenciaran la preparación de algún juego o actividad, como el caso de recolectar juguetes en una bolsa, acumular una

serie de ellos, buscar un objeto en particular, o abrir o destapar contenedores de algún juguete.

- **10.-Otros:** Por las modificaciones realizadas en las otras categorías, el conjunto de conductas que incluiría se iba reduciendo, sin embargo se seguía considerando como definición a ésta, la de “Todas aquellas conductas que no se incluyen en las anteriores” (comer, abrocharse las agujetas, etc).

Modelo 7

Se conservan las categorías del modelo anterior, salvo modificaciones a la definición de la categoría de “Observador”.

- **1.- Alto soporte físico con acción**
- **2.- Alto soporte físico sin acción**
- **3.- Poco soporte físico con acción**
- **4.- Poco soporte físico sin acción**
- **5.-Interacción**
- **6. Observador:** Se mantiene la definición de esta categoría, pero se incluyen las conductas en donde el niño interrumpe cualquier actividad para simplemente observar. En estos casos resulta complicado determinar lo que en realidad hará el niño o lo que la misma conducta puede significar, sin embargo lo que es posible determinar es que el niño se encuentra mirando algo (la cámara, los juguetes, el patio, al techo o a algún punto en el suelo).
- **7.-Integración de compañeros de juego**
- **8.-Identificación física**
- **9.-Actividad preparatoria**
- **10.-Otros**

Modelo 8

Se modifica el nombre de algunas categorías, las definiciones y se establecen las pautas para algunos ejemplos.

Las categorías después de este proceso quedan de la siguiente manera.

- **1.-Alto soporte físico con acción (AFA)** Uso convencional/típico del objeto , se refiere a que el niño haga uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado
- **2.-Alto soporte físico sin acción (AFS)** Menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción.
- **3.-Bajo soporte físico con acción (BFA)** Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente.
- **4.-Bajo soporte físico sin acción (BFS)** Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente sin hacer uso del mismo.
- **5.-Observar (OB)** Observa lo que ocurre a su alrededor.
- **6.-Interacción (I)** Intercambio verbal o físico entre compañeros
- **7.-Identificación física (ID)** Identificación del propio cuerpo con el cuerpo de otra persona, animal u objeto.
- **8.-Integración de objetos como compañeros de juego (IOJ)** El niño da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos.

- **9.-Actividad preparatoria (AP)** Aquellas actividades que muestran una intensidad previa al juego (no incluye asignación de roles).
- **10.-Otros (O)** La realización de cualquier otra acción que no sea parte del juego.

Tabla representativa del 8º modelo de categorías conductuales.

Símbolo	Nombre	Descripción
AFA	Alto soporte físico con acción	Uso convencional/típico del objeto , se refiere a que el niño haga uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado
AFS	Alto soporte físico sin acción	Menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción.
BFA	Bajo soporte físico con acción	Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente.
BFS	Bajo soporte físico sin acción	Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente sin hacer uso del mismo.
OB	Observar	Observa lo que ocurre a su alrededor.
I	Interacción	Intercambio verbal o físico entre compañeros
ID	Identificación física	Identificación del propio cuerpo con el cuerpo de otra persona, animal u objeto.
IOJ	Integración de objetos como compañeros de juego	El niño da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos.
AP	Actividad preparatoria	Aquellas actividades que muestran una intensidad previa al juego (no incluye asignación de roles).
O	Otros	La realización de cualquier otra acción que no sea parte del juego.

Nota: Las categorías 7 y 8 se priorizan sobre cualquier otra que coincida con ellas temporalmente

Apéndice 3. Cuestionario a jueces en desarrollo infantil

Conductas de juego en el niño

Nombre: _____

Experiencia laboral (años trabajando en preescolar): _____

Población con la que ha trabajado: _____

Instrucciones

A continuación se presentarán algunas actividades que se considera los niños realizan durante el juego, favor de realizar lo siguiente:

1.- Considerando su experiencia profesional y laboral, marque en la columna correspondiente “S”, si usted ha observado que el niño (s) realiza la actividad y en la columna “N”, si no ha observado estas actividades en los niños.

2.- En la columna observaciones comente brevemente si considera que la redacción de cada conducta es clara y específica, de no ser así indique que palabras serían las más adecuadas o que modificaciones al enunciado haría.

Gracias

Nombre	Descripción	Ejemplos	S	N	Observaciones
Alto soporte físico con acción	Uso convencional/típico del objeto, se refiere a que el niño hace uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado.	Jugar a la comidita con un juego de té o jugar carreras con carros de juguete, simular beber agua de un vaso.			
Alto soporte físico sin acción	Menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción.	El niño al ver una araña de juguete exclama “oh una araña”			
Bajo soporte físico con acción	Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente.	Para jugar usa un lápiz como espada o una cuerda como manguera de bomberos. Sirve agua de una jarra imaginaria a un vaso de juguete, huye de un monstruo imaginario, etc.			
B. Soporte físico sin acción	Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente sin hacer uso del mismo.	El niño dice “esta es una pera mientras muestra una pelota” sin jugar con ella.			
Observar	Observa lo que ocurre a su alrededor interrumpiendo cualquier otra actividad que se encuentre realizando.	El niño ve a otro niño, al registrador, algún juguete u objeto, el juego o el intercambio social de otros niños sin formar parte de			

		estos.			
Interacción	Intercambio verbal o físico entre compañeros el cual no forma parte del juego.	Contactos físicos o verbales (abrazos, sonrisas) con un compañero de forma violenta o no, platicar sobre lo hecho durante el día con el compañero sin formar esto parte de la trama del juego.			
Identificación física	Identificación del propio cuerpo con el cuerpo de otra persona, animal u objeto.	Dramatizar un episodio de la realidad, simular que es un policía, o que él mismo es una tortuga o un tren, etc.			
Integración de objetos como compañeros de juego	El niño da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos.	El niño simula que un muñeco de peluche es su amigo y platica con él, simula una plática entre dos muñecos, etc.			
Actividad preparatoria	Aquellas actividades que muestran una intensión previa al juego (no incluye asignación de roles).	El niño recolecta juguetes, busca objetos específicos o acumulan cosas, etc.			
Otros	La realización de cualquier otra acción que no sea parte del juego.	Comer, abrocharse las agujetas, ponerse un suéter, etc.			

Apéndice 4

Catálogo Final

Se describen de cada una de las categorías mostrando su símbolo y ejemplos que permitan determinar su elección durante el registro.

No	Símbolo	Nombre	Descripción	Ejemplos
1	AFA	Alto soporte físico con acción	Utiliza convencionalmente el juguete u objeto.	Jugar a la comidita con un juego de té o jugar carreras con carros de juguete, simular beber agua de un vaso.
2	BFA	Bajo soporte físico con acción	Utiliza no convencionalmente el juguete u objeto, incluye la representación de un juguete u objeto ausente.	Para jugar usa un lápiz como espada o una cuerda como manguera de bomberos. Sirve agua de una jarra imaginaria a un vaso de juguete, huye de un monstruo imaginario, etc.
3	AFS	Alto soporte físico sin acción	Nombra convencionalmente el juguete u objeto sin usarlo.	El niño al ver una araña de juguete exclama "oh una araña"
4	BFS	Bajo soporte físico sin acción	Nombra de manera diferente al juguete u objeto sin hacer uso del mismo	El niño dice "esta es una pera mientras muestra una pelota" sin jugar con ella.
5	OB	Observador social	Mira el intercambio social de otros niños sin formar parte de éste.	El niño ve a otro niño, al observador, a un juguete o la interacción de otros niños sin formar parte de las acciones en el entorno.
6	I	Interacción	Intercambio verbal o físico entre compañeros	Contactos físicos o verbales (abrazos, sonrisas) con un compañero de forma violenta o no, platicar sobre lo hecho durante el día con el compañero sin formar esto parte de la trama del juego.
7	IF	Identificación física	Imita a otra persona, animal u objeto.	Dramatizar un episodio de la realidad, simular que es un policía, o que él mismo es una tortuga o un tren, etc.
8	IO	Integración de objetos como compañeros de juego	Da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos.	El niño simula que un muñeco de peluche es su amigo y platica con él, simula una plática entre dos muñecos, etc.
9	AP	Actividad preparatoria	Realiza actividades que muestran una intensión previa al juego (no incluye asignación de roles).	El niño recolecta juguetes, busca objetos específicos o acumula cosas, etc.
0	O	Otros	Realiza cualquier otra actividad no incluida en las anteriores.	Comer, abrocharse las agujetas, ponerse un suéter, etc.

Apéndice 5

Consideraciones del registro conductual

Dadas las definiciones de las categorías y el ser en algunos de los casos elementos sutiles de la conducta, se han presentado inconsistencias en los registros y en ocasiones falta de concordancia entre los observadores. Considerando lo anterior se planteó la necesidad de establecer acuerdos en torno a las definiciones, lo que el autor pretende determinar y lo que es posible observar en una situación en común.

AFA difiere de BFA

Se ha encontrado que existen en ocasiones dudas a cerca de lo que puede ser considerado bajo o alto soporte físico.

Alternativa: Considerar los aspectos preceptuales y cuando esto genera dudas, en torno al uso, siguiendo con ello las descripciones y nomenclatura de las categorías.

AFA presenta alternativa con OB

El niño presenta varias actividades simultáneas, sin embargo para considerar exclusivamente observación, el niño debe hacer un alto a las actividades lúdicas que realiza o a la interacción en la que se encontraba, para simplemente observar sin alguna otra conducta observable.

AFA suelen presentarse simultáneamente AP e I

El niño puede platicar cuando se encuentra jugando, en este caso se da prioridad al AFA. Cuando el niño se encuentra recolectando objetos, guardando o desplazando los mismos, independientemente de lo pueda jugar posteriormente, se considera a dicha conducta como AP.

AP no debe confundirse con I y es diferente de OB

Cuando el niño se encuentra buscando algún juguete que quiere y comienza a desplazar objetos, mirara hacia diferentes lados mientras agrupa objetos, se considera a esta conducta como AP.

AP difiere de BFA

Cuando se presenta IF hay quien registra AFA

Pueden existir dudas en torno al concepto de IF y de AFA dada la similitud o no física que el niño pueda presentar con respecto a su papel, sin embargo cabe mencionar que las categorías AFA, BFA, AFS y BFS corresponden a conductas emitidas sobre objetos, y cuando esta representación recae sobre una persona (el niño) se considera más bien IF.

IO difiere de AFA.

Puede ser usado como referente la verbalización que el niño pueda hacer, dado que en ocasiones, si bien el objeto que usa posee un alto soporte físico con respecto al objeto representado, ya adquiere vida al presentar diálogos como parte del argumento del juego.

APÉNDICE 6

Tabla 1. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de AFA.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada ajustada	Error estimado
1	.359(a)	.129	.112	168.437

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	218556.250	1	218556.250	7.703	.008(a)
	Residual	1475297.454	52	28371.105		
	Total	1693853.704	53			

a Predictores: (Constante), Años

b Variable dependiente: AFA3

Tabla 2. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de AP.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada Ajustada	Error estimado
1	.137(a)	.019	.000	148.812

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	22002.778	1	22002.778	.994	.323(a)
	Residual	1151539.815	52	22144.996		
	Total	1173542.593	53			

a Predictores: (Constante), Años

b Variable dependiente: AP3

Tabla 3. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de BFA.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada Ajustada	Error estimado
1	.107(a)	.011	-.008	81.447

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	4011.111	1	4011.111	.605	.440(a)
	Residual	344946.759	52	6633.592		
	Total	348957.870	53			

a Predictores: (Constante), Años

b Variable dependiente: BFA3

Tabla 4. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de I.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada Ajustada	Error estimado
1	.040(a)	.002	-.018	87.52976

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	625.000	1	625.000	.082	.776(a)
	Residual	398395.833	52	7661.458		
	Total	399020.833	53			

a Predictores: (Constante), Años

b Variable dependiente: I3

Tabla 5. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de IO.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada Ajustada	Error estimado
1	.132(a)	.017	-.002	53.94333

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	2669.444	1	2669.444	.917	.343(a)
	Residual	151313.889	52	2909.882		
	Total	153983.333	53			

a Predictores: (Constante), Años

b Variable dependiente: IO3

Tabla 6. Valores obtenidos mediante el análisis de regresión lineal en la categoría de OB.

Modelo	R	R cuadrada	R cuadrada Ajustada	Error estimado
1	.521(a)	.271	.257	95.86380

a Predictores: (Constante), Años

ANOVA(b)

Modelo		Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.
1	Regresión	177802.778	1	177802.778	19.348	.000(a)
	Residual	477873.148	52	9189.868		
	Total	655675.926	53			

a Predictores: (Constante), EDAD

b Variable dependiente: OB

Apéndice 7. Análisis de varianza. Anova

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrada	F	Sig.
AFA3	Entre Grupos	223423.148	2	111711.574	3.875	.027
	Con los Grupos	1470430.556	51	28831.972		
	Total	1693853.704	53			
AFS3	Entre Grupos	208.333	2	104.167	1.272	.289
	Con los Grupos	4175.000	51	81.863		
	Total	4383.333	53			
AP3	Entre Grupos	50359.259	2	25179.630	1.143	.327
	Con los Grupos	1123183.333	51	22023.203		
	Total	1173542.593	53			
BFA3	Entre Grupos	4278.704	2	2139.352	.317	.730
	Con los Grupos	344679.167	51	6758.415		
	Total	348957.870	53			
BFS3	Entre Grupos	389.815	2	194.907	3.913	.026
	Con los Grupos	2540.278	51	49.809		
	Total	2930.093	53			
I3	Entre Grupos	925.000	2	462.500	.059	.943
	Con los Grupos	398095.833	51	7805.801		
	Total	399020.833	53			
IF3	Entre Grupos	5852.778	2	2926.389	1.174	.317
	Con los Grupos	127130.556	51	2492.756		
	Total	132983.333	53			
IO3	Entre Grupos	13469.444	2	6734.722	2.444	.097
	Con los Grupos	140513.889	51	2755.174		
	Total	153983.333	53			
O3	Entre Grupos	2275.000	2	1137.500	2.815	.069
	Con los Grupos	20608.333	51	404.085		
	Total	22883.333	53			
OB3	Entre Grupos	179762.037	2	89881.019	9.632	.000
	Con los Grupos	475913.889	51	9331.645		
	Total	655675.926	53			

Análisis mediante prueba post hoc a través de la prueba de Tukey Comparación múltiple

Variable Dependiente	(I) Años	(J) Años	Diferencia de Medias (I-J)	Error Estd.	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Valor mínimo	Valor máximo
AFA	3	4	-57.778	56.600	.567	-194.41	78.85
		5	-155.833(*)	56.600	.022	-292.46	-19.20
	4	3	57.778	56.600	.567	-78.85	194.41
		5	-98.056	56.600	.203	-234.69	38.58
	5	3	155.833(*)	56.600	.022	19.20	292.46
		4	98.056	56.600	.203	-38.58	234.69
AFS	3	4	-4.167	3.016	.358	-11.45	3.11
		5	-4.167	3.016	.358	-11.45	3.11
	4	3	4.167	3.016	.358	-3.11	11.45
		5	.000	3.016	1.000	-7.28	7.28
	5	3	4.167	3.016	.358	-3.11	11.45
		4	.000	3.016	1.000	-7.28	7.28
AP	3	4	73.333	49.467	.308	-46.08	192.75
		5	49.444	49.467	.581	-69.97	168.86
	4	3	-73.333	49.467	.308	-192.75	46.08
		5	-23.889	49.467	.880	-143.30	95.52
	5	3	-49.444	49.467	.581	-168.86	69.97
		4	23.889	49.467	.880	-95.52	143.30
BFA	3	4	5.833	27.403	.975	-60.32	71.98
		5	21.111	27.403	.723	-45.04	87.26
	4	3	-5.833	27.403	.975	-71.98	60.32
		5	15.278	27.403	.843	-50.87	81.43
	5	3	-21.111	27.403	.723	-87.26	45.04
		4	-15.278	27.403	.843	-81.43	50.87
BFS	3	4	-5.556	2.353	.056	-11.23	.12
		5	.278	2.353	.992	-5.40	5.96
	4	3	5.556	2.353	.056	-.12	11.23
		5	5.833(*)	2.353	.043	.15	11.51
	5	3	-.278	2.353	.992	-5.96	5.40
		4	-5.833(*)	2.353	.043	-11.51	-.15
I	3	4	-9.16667	29.45015	.948	-80.2587	61.9254
		5	-8.33333	29.45015	.957	-79.4254	62.7587
	4	3	9.16667	29.45015	.948	-61.9254	80.2587
		5	.83333	29.45015	1.000	-70.2587	71.9254
	5	3	8.33333	29.45015	.957	-62.7587	79.4254
		4	-.83333	29.45015	1.000	-71.9254	70.2587
IF	3	4	-6.94444	16.64250	.909	-47.1191	33.2302
		5	-24.72222	16.64250	.306	-64.8969	15.4524
	4	3	6.94444	16.64250	.909	-33.2302	47.1191
		5	-17.77778	16.64250	.538	-57.9524	22.3969
	5	3	24.72222	16.64250	.306	-15.4524	64.8969
		4	17.77778	16.64250	.538	-22.3969	57.9524

IO	3	4	-38.61111	17.49658	.080	-80.8475	3.6253
		5	-17.22222	17.49658	.590	-59.4586	25.0142
	4	3	38.61111	17.49658	.080	-3.6253	80.8475
		5	21.38889	17.49658	.446	-20.8475	63.6253
	5	3	17.22222	17.49658	.590	-25.0142	59.4586
		4	-21.38889	17.49658	.446	-63.6253	20.8475
O	3	4	-14.16667	6.70062	.097	-30.3418	2.0085
		5	-.83333	6.70062	.992	-17.0085	15.3418
	4	3	14.16667	6.70062	.097	-2.0085	30.3418
		5	13.33333	6.70062	.125	-2.8418	29.5085
	5	3	.83333	6.70062	.992	-15.3418	17.0085
		4	-13.33333	6.70062	.125	-29.5085	2.8418
OB	3	4	57.50000	32.20015	.185	-20.2305	135.2305
		5	140.55556(*)	32.20015	.000	62.8251	218.2860
	4	3	-57.50000	32.20015	.185	-135.2305	20.2305
		5	83.05556(*)	32.20015	.034	5.3251	160.7860
	5	3	-140.55556(*)	32.20015	.000	-218.2860	-62.8251
		4	-83.05556(*)	32.20015	.034	-160.7860	-5.3251

* La diferencia entre medias es significativa al nivel .05

Apéndice 8

Matrices de transición

Conductas emitidas por el grupo de 3 años de edad

Tabla 1. Matriz de transición que muestra las conductas antecedentes (columnas) y las consecuentes (filas) de cada conducta emitida por el grupo de niños de 3 años de edad. Se ha eliminado la diagonal que corresponde a las categorías que resultan consecuentes o antecedentes de sí mismas.

Matriz de transición que muestra las conductas antecedentes.

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.286	0.215	0.222	0.333	0.183	1.000	0.000	0.000	0.360
AFS	0.005		0.004	0.016	0.000	0.016	0.000	0.000	0.000	0.007
AP	0.386	0.286		0.413	0.000	0.381	0.000	0.333	0.000	0.309
BFA	0.032	0.000	0.107		0.000	0.032	0.000	0.000	0.000	0.095
BFS	0.000	0.000	0.004	0.000		0.008	0.000	0.000	0.000	0.004
I	0.169	0.000	0.129	0.063	0.000		0.000	0.000	0.200	0.211
IF	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.004
IO	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.016	0.000		0.200	0.000
O	0.005	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.011
OB	0.402	0.429	0.536	0.286	0.667	0.365	0.000	0.667	0.600	

Matriz de transición de conductas consecuentes

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.011	0.263	0.074	0.005	0.121	0.005	0.000	0.000	0.521
AFS	0.143		0.143	0.143	0.000	0.286	0.000	0.000	0.000	0.286
AP	0.311	0.009		0.111	0.000	0.204	0.000	0.004	0.000	0.362
BFA	0.098	0.000	0.410		0.000	0.066	0.000	0.000	0.000	0.426
BFS	0.000	0.000	0.333	0.000		0.333	0.000	0.000	0.000	0.333
I	0.256	0.000	0.240	0.032	0.000		0.000	0.000	0.008	0.464
IF	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	1.000
IO	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.667	0.000		0.333	0.000
O	0.200	0.000	0.200	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.600
OB	0.276	0.011	0.455	0.065	0.007	0.167	0.000	0.007	0.011	

Conductas emitidas por el grupo de 4 años de edad

Tabla 2. Matriz de transición que muestra las conductas antecedentes (columnas) y las consecuentes (filas) de cada conducta emitida por el grupo de niños de 4 años.

Matriz de transición de conductas antecedentes

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.286	0.345	0.350	0.357	0.284	0.250	0.348	0.200	0.369
AFS	0.024		0.012	0.000	0.000	0.027	0.000	0.000	0.000	0.015
AP	0.319	0.214		0.150	0.214	0.264	0.083	0.174	0.280	0.210
BFA	0.062	0.143	0.018		0.000	0.074	0.167	0.043	0.040	0.036
BFS	0.010	0.000	0.012	0.125		0.007	0.000	0.000	0.000	0.021
I	0.219	0.071	0.196	0.125	0.071		0.333	0.174	0.120	0.246
IF	0.014	0.000	0.018	0.000	0.071	0.027		0.000	0.040	0.000
IO	0.024	0.000	0.012	0.025	0.071	0.020	0.000		0.000	0.046
O	0.029	0.000	0.012	0.000	0.000	0.027	0.083	0.043		0.056
OB	0.300	0.286	0.375	0.225	0.214	0.270	0.083	0.217	0.320	

Matriz de transición de conductas consecuentes

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.019	0.275	0.066	0.024	0.199	0.014	0.038	0.024	0.341
AFS	0.357		0.143	0.000	0.000	0.286	0.000	0.000	0.000	0.214
AP	0.392	0.018		0.035	0.018	0.228	0.006	0.023	0.041	0.240
BFA	0.325	0.050	0.075		0.000	0.275	0.050	0.025	0.025	0.175
BFS	0.143	0.000	0.143	0.357		0.071	0.000	0.000	0.000	0.286
I	0.317	0.007	0.228	0.034	0.007		0.028	0.028	0.021	0.331
IF	0.250	0.000	0.250	0.000	0.083	0.333		0.000	0.083	0.000
IO	0.238	0.000	0.095	0.048	0.048	0.143	0.000		0.000	0.429
O	0.240	0.000	0.080	0.000	0.000	0.160	0.040	0.040		0.440
OB	0.321	0.020	0.321	0.046	0.015	0.204	0.005	0.026	0.041	

Conductas emitidas por el grupo de 5 años de edad

Tabla 2. Matriz de transición mostrando las conductas antecedentes y consecuentes de cada conducta emitida por el grupo de niños de 5 años.

Matriz de transición de conductas antecedentes

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.056	0.236	0.694	0.333	0.303	0.158	0.556	0.250	0.379
AFS	0.012		0.014	0.000	0.000	0.045	0.053	0.000	0.000	0.056
AP	0.346	0.222		0.083	0.000	0.310	0.579	0.000	0.000	0.226
BFA	0.117	0.000	0.041		0.000	0.019	0.053	0.000	0.000	0.048
BFS	0.006	0.000	0.007	0.000		0.006	0.000	0.000	0.000	0.000
I	0.290	0.611	0.365	0.083	0.333		0.158	0.111	0.250	0.266
IF	0.019	0.056	0.047	0.056	0.000	0.013		0.000	0.000	0.016
IO	0.019	0.000	0.007	0.000	0.000	0.013	0.000		0.000	0.008
O	0.006	0.000	0.000	0.000	0.000	0.019	0.000	0.000		0.000
OB	0.185	0.056	0.284	0.083	0.333	0.271	0.000	0.333	0.500	

Matriz de transición de conductas consecuentes

	AFA	AFS	AP	BFA	BFS	I	IF	IO	O	OB
AFA		0.006	0.212	0.152	0.006	0.285	0.018	0.030	0.006	0.285
AFS	0.105		0.105	0.000	0.000	0.368	0.053	0.000	0.000	0.368
AP	0.373	0.027		0.020	0.000	0.320	0.073	0.000	0.000	0.187
BFA	0.543	0.000	0.171		0.000	0.086	0.029	0.000	0.000	0.171
BFS	0.333	0.000	0.333	0.000		0.333	0.000	0.000	0.000	0.000
I	0.305	0.071	0.351	0.019	0.006		0.019	0.006	0.006	0.214
IF	0.176	0.059	0.412	0.118	0.000	0.118		0.000	0.000	0.118
IO	0.429	0.000	0.143	0.000	0.000	0.286	0.000		0.000	0.143
O	0.250	0.000	0.000	0.000	0.000	0.750	0.000	0.000		0.000
OB	0.242	0.008	0.339	0.024	0.008	0.339	0.000	0.024	0.016	

<ul style="list-style-type: none"> • 1.-Alto soporte físico con acción (AFA) Uso convencional/típico del objeto, se refiere a que el niño haga uso del juguete con el propósito para el que fue elaborado. <i>Juego convencional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 2.-Alto soporte físico sin acción (AFS) Menciona el nombre convencional o típico del objeto sin hacer uso del mismo ni realizar alguna acción. <i>Juego convencional anunciado</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 3.-Bajo soporte físico con acción (BFA) Uso no convencional-típico del objeto, es decir el niño hace uso del juguete, pero no con el propósito para el que fue elaborado, también incluye la representación de un objeto ausente. <i>Juego poco convencional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 4.-Bajo soporte físico sin acción (BFS) Asignar un nombre a un objeto perceptualmente diferente sin hacer uso del mismo. <i>Anuncia un Juego poco convencional</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 5.-Observar (OB) Observa lo que ocurre a su alrededor. <i>Observa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 6.-Interacción (I) Intercambio verbal o físico entre compañeros. <i>Interactúa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 7.-Identificación física (ID) Identificación del propio cuerpo con el cuerpo de otra persona, animal u objeto. <i>Interpreta roles</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 8.-Integración de objetos como compañeros de juego (CJ) El niño da vida a un(os) objeto(s) asignándole(s) un rol en el juego, existiendo un diálogo entre éstos. <i>Diálogo entre objetos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 9.-Actividad preparatoria (AP) Aquellas actividades que muestran una intensión previa al juego (no incluye asignación de roles). <i>Preparación del juego</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 10.-Otros (O) La realización de cualquier otra acción que no sea parte del juego.