

881235

2000 01 15  
15  
ry.

# UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Area : Educativa

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



## EFFECTOS DE LA EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONOMICO EN EL JUEGO DE PRETENSION

TESIS CON  
FALLA LE ORIGEN

### TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N

GABRIELA GURZA LAVALLE  
LUZ ELENA ITURBIDE CORTINA

MEXICO, D. F.

1988



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## I N D I C E

Pág.

### RESUMEN

### INTRODUCCION

#### 1. ANTECEDENTES

1. DEFINICION DEL JUEGO	1
2. TEORIAS SOBRE EL JUEGO	2
2.1 TEORIA DE LA ENERGIA EXCEDENTE	3
2.2 TEORIA DE LA RELAJACION Y RECUPERACION	6
2.3 TEORIA DE LA PREPARACION O DEL PREEJERCICIO	8
2.4 TEORIA DE LA RECAPITULACION	11
2.5 TEORIA DE VYGOTSKY	15
2.6 TEORIA DE PIAGET	19
2.7 TEORIA DE LA EXPRESION SOCIOEMOCIONAL	24
3. ETAPAS DE DESARROLLO DE LOS DIVERSOS TIPOS DE JUEGO	27
4. JUEGO DE PRETENSION: CARACTERISTICAS Y ETAPAS	39
5. PAPEL DEL LENGUAJE EN EL JUEGO DE PRETENSION	57
6. FACTORES QUE DETERMINAN EL JUEGO DE PRETENSION	59
6.1 ESTRUCTURA DE LOS OBJETOS	59
6.2 FAMILIARIDAD ANTE LOS OBJETOS Y LAS PERSONAS	66
6.3 CARACTERISTICAS DEL ESPACIO DE JUEGO	69
6.4 PERSONALIDAD	70
6.5 TELEVISION	75
6.6 METODO DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA	77

	Pág.
6.7 EDAD	78
6.8 SEXO	83
6.9 ASPECTOS FAMILIARES	89
6.10 NIVEL SOCIOECONOMICO Y FACTORES CULTURALES	94
7. BENEFICIOS DEL JUEGO DE PRETENSION	103
8. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO	116
II. <u>METODO</u>	122
1. DISEÑO	122
2. SUJETOS	125
3. PROCEDIMIENTO	128
4. HIPOTESIS	131
5. ANALISIS	132
III. <u>RESULTADOS</u>	133
IV. <u>DISCUSION</u>	137
V. <u>APENDICES</u>	
APENDICE A	148
APENDICE B	151
APENDICE C	154
APENDICE D	156
APENDICE E	172
APENDICE F	180
VI. <u>BIBLIOGRAFIA</u>	183

## RESUMEN

El juego de pretensión es una conducta infantil ca racterizada por la distorsión de la realidad mediante el uso de símbolos que denotan desde una propiedad imaginaria en un objeto hasta una situación totalmente ficticia. Tomando en cuenta que este tipo de juego desempeña un papel muy impor-- tante en el desarrollo tanto cognoscitivo como social del ni ño, el presente estudio tuvo como propósito analizar los - - efectos de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico en di-- cho juego, en una situación natural. Para realizar este pro pósito, se empleó una muestra de 40 niños mexicanos, 20 de - nivel socioeconómico medio-alto y alto, y 20 de nivel socio- económico bajo; de esos 20, 10 eran hombres y 10 mujeres. Pa ra cada sexo había 5 sujetos de 3-4 años y 5 sujetos de 5-6 años de edad. Las condiciones que se requerían para conformar la muestra fueron: que los sujetos provinieran de fami-- llas íntegras; que no fueran primogénitos ni tuvieran más de 4 hermanos; que asistieran a la escuela de tipo tradicional; que jugaran entre 2 y 6 horas y media diarias; y que la ma-- dre estuviera con ellos un tiempo mínimo de 5 horas diarias. Una vez elegida la muestra se filmó a cada niño en su hogar, con sus propios objetos de juego y en compañía de la madre, habiéndose realizado una familiarización previa. Posteriormente dos jueces independientes analizaron 10 minutos de la

película de cada niño, clasificando su conducta de juego en base a 9 categorías de juego imaginativo previamente seleccionadas (McLoyd, 1980). Los puntajes obtenidos de cada categoría se sometieron a un análisis de varianza de entradas múltiples. Además se analizó la conducta de la madre en cuanto al grado de participación en la actividad de juego mediante un análisis de frecuencias. Los resultados revelaron diferencias debidas a la edad, al sexo y al nivel socioeconómico. Los resultados hacen evidente la importancia de incluir variables sociales en la investigación del desarrollo infantil y sugieren la realización de investigación transcultural, siendo que se aprecian diferencias con respecto a los resultados reportados en investigaciones de Estados Unidos y otros países.

## I N T R O D U C C I O N

Tomando en cuenta que el niño dedica gran parte de su tiempo a la actividad de juego en el período de vida entre los 2 y los 11 años que constituye el más receptivo y -- crítico para el aprendizaje en general, surgió el interés -- por realizar el presente estudio. El hecho de que el período de la niñez resulte tan importante para el desarrollo cognoscitivo y la adquisición de habilidades de aprendizaje lle va a pensar que el juego cumple con otras funciones más trascendentales que la del simple pasatiempo o diversión. Las - múltiples funciones del juego resultan desconocidas para la mayoría de las personas y se relacionan con la adquisición y práctica de habilidades nuevas o recientemente adquiridas en el ámbito tanto cognoscitivo como social. Este estudio permite conocer dichas funciones del juego en una de sus formas particulares, el juego de pretensión. Este juego se caracteriza por una cualidad de "hacer creer" o de "como si" que da lugar a transformaciones donde los objetos, acciones y/o la conducta verbal se emplean para simbolizar objetos, personas y situaciones imaginarios (Piaget, 1962) (Piaget, 1962; - - Sutton-Smith, citados en McLoyd, 1982). Algunas de sus manifestaciones son cuando el niño trata a un objeto inanimado - como si fuera animado, o cuando sustituye un objeto por otro (Dunn y Wooding, 1977; Fein y Apfel, 1979 citados en Fein, -

1981). En cualquier caso, siempre se aprecia una distorsión de la realidad, siendo ésta precisamente la característica - que lo hace más atractivo e interesante en comparación con - los otros tipos de juego, ya que dicha distorsión implica -- procesos de pensamiento muy complejos tales como la abstracción, en una edad tan corta como son los 2 años de vida, que es la edad en la que surge. En este momento se manifiesta - un gran cambio en el desarrollo cognoscitivo, pues se ha desarrollado la capacidad para formar símbolos que representan a los objetos o experiencias que proporciona el ambiente. Dicha capacidad se conoce como representación mental o simbólica y su importancia radica en que permite que el pensamiento ya no se limite a los objetos que se encuentran inmediatamente presentes en el ambiente; es decir que la actividad mental se independiza del contexto espacio-temporal. Adicionalmente, el desarrollo del juego imaginativo se asocia con el desarrollo de otras capacidades también relevantes tanto social como cognoscitivamente. Un ejemplo de ello lo constituye la descentración, es decir la capacidad de considerar varias dimensiones de las cosas o de las situaciones simultáneamente. Esta capacidad, al igual que la representación -- simbólica provee al pensamiento de mayor flexibilidad, y permite el desarrollo de habilidades sociales que se relacionan con la reducción del egocentrismo característico del pensamiento durante el período de los 2 a los 7 años de edad. Habilidades tales como la adopción de roles y la toma de pers-

pectiva de otros se derivan de la descentración y permiten - que el niño comience a comprender aspectos que se salen de - su experiencia personal. Al mismo tiempo, la descentración da lugar al desarrollo del pensamiento divergente y de la solución de problemas, habilidades intelectuales de suma importancia.

Considerando la importancia del papel que desempeña el juego de pretensión en el logro de habilidades cognitivas y sociales, resulta de gran interés conocer los cambios que ocurren por efecto del desarrollo en esta actividad, cambios que son de esperarse tomando en cuenta que dicho juego abarca un período considerable en la niñez, etapa en la que se observan los progresos más notables. Asimismo, resulta de gran importancia determinar la influencia que el sexo ejerce en este juego, ya que en el período que abarca se han identificado algunas diferencias sexuales, las cuales sugieren la posibilidad de una actividad de juego distinta entre uno y otro sexo; por ejemplo, los niños son superiores en habilidades numéricas y espaciales, y las niñas en habilidades verbales, razonamiento y memoria (Ausubel, 1976). También se considera de suma importancia establecer si el nivel socioeconómico afecta o no dicha actividad de juego, siendo muy factible que las condiciones de vida características de los diferentes niveles influyan de alguna manera en la pretensión. Se ha visto, por ejemplo, que la educación de la -

madre afecta al juego, de tal manera que las madres más educadas se involucran más tiempo en forma recíproca en el juego, que las madres de menor educación (Farran y Haskins, - - 1980). De hecho, varios estudios han reportado diferencias ya sea en la cantidad o en las características del juego imaginativo entre los niños de nivel socioeconómico distinto -- (Rubin, 1977) (Rubin, 1976 citado en McLoyd, 1982) (Udwin y Shmukler, 1981) (Smith y Dodsworth, 1978 citados en Rubin y col., 1983) (Fein y Stork, 1981; Rosen, 1974; White, 1978 citados en McLoyd, 1982).

Dicho lo anterior, el propósito central de este estudio consiste en observar los efectos de la edad, sexo y nivel socioeconómico en el juego imaginativo.

## I.- ANTECEDENTES

### 1. Definición del Juego

El juego es una conducta intrínsecamente motivada, pues no conlleva al logro de una meta externa a él, es decir, constituye un fin en sí mismo. Se considera que implica la atención hacia los medios más que hacia los fines. Se desarrolla en base a metas autoimpuestas, variables y espontáneas. Se distingue de la exploración por el locus de control de la conducta, siendo que el juego está dominado por el organismo, y la exploración por los estímulos, dado que se orienta a la obtención de información relativa a las características de los mismos. Además, la exploración ocurre en función de la novedad y complejidad de los objetos, mientras que el juego tiene lugar cuando éstos son familiares -- (Rubin y col., 1983).

Puede considerarse que la importancia del juego en el desarrollo del niño radica en que constituye un medio de adquisición y práctica de habilidades nuevas o recientemente adquiridas, tanto en el área cognoscitiva como en la social. A nivel cognoscitivo porque conlleva al desarrollo de procesos mentales cada vez más complejos. A nivel social porque constituye un medio de interacción social.

## 2. Teorías sobre el juego

El interés por la actividad de juego parece haber surgido recientemente, pues los intentos por explicarlo se aprecian aproximadamente a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Dichos intentos están representados en numerosas y diferentes teorías, de las cuales se exponen las más importantes. Tomando en cuenta que se encuentran enfoques comunes con respecto a la función que adjudican al juego, dichas teorías pueden agruparse de la siguiente manera:

A) Las teorías que pretenden explicar el juego partiendo de un marco teórico evolucionista, y que establecen su función en relación con la sobrevivencia de la especie.

B) Las teorías que explican el juego como producto del funcionamiento cognoscitivo, o que identifican su utilidad en el desarrollo de los procesos mentales.

C) Aquellas que considerando al juego como una manifestación del funcionamiento psicológico-afectivo, encuentran su utilidad en la satisfacción de necesidades emocionales y en el dominio de conflictos.

Dentro del primer grupo se encuentran las teorías más antiguas, adoleciendo de numerosas y fuertes críticas. Sin embargo, su importancia es innegable, pues influyeron en

el desarrollo de otras teorías, al plantear implícitamente - la necesidad de estudiar el fenómeno del juego. Dichas teorías se detallan a continuación.

### 2.1 Teoría de la Energía Excedente.

Esta teoría concibe al juego como un medio de consumo de la energía restante a la realización de "tareas serias".

Friedrich von Schiller, poeta y filósofo del siglo XVIII fue el primero en desarrollar esta teoría. Partió de la idea de que tanto los animales como los seres humanos se ven obligados a realizar actividades serias para satisfacer sus necesidades básicas. Una vez que éstas logran satisfacerse y si sobra algo de energía, tiene lugar la actividad de juego. Dicha actividad se observa más en los niños porque no son responsables de su propia sobrevivencia, disponiendo así de prácticamente toda su energía para el juego -- (Millar, 1972) (Rubín y col, 1983).

Schiller también identificó el aspecto simbólico - del juego al considerarlo como una actividad que permite - - transformar la realidad, trascenderla y lograr nuevas representaciones del mundo. Asimismo, distinguió entre dos formas de juego: 1) superfluidez material, que equivale al juego fí

sico; y 2) superfluidad estética, que corresponde al juego - estético o simbólico/dramático (Liebermann, 1977 citado en - Rubin y col., 1983).

Por otra parte, Spencer, filósofo y psicólogo posterior a Schiller, desarrolló aún más esta teoría, siendo -- quien recibe el crédito por ella. Para Spencer (1873) existe una tendencia tanto en los animales como en el ser humano a estar en actividad. Supuso que ante la actividad tanto -- mental como física, las células nerviosas se desintegran, re construyéndose a sí mismas paulatinamente mediante el descan so. Una vez restauradas, se renueva la disposición a actuar por parte del organismo, siendo que las células se encuen- - tran más sensibles a la estimulación (Rubin y col., 1983).

El tipo de actividades que los organismos tienden a realizar varía con su posición en la escala filogenética, de tal manera que mientras más alta es ésta, requieren de me nor tiempo y energía para la satisfacción de sus necesidades básicas. Así pues, los animales superiores disponen de ma-- yor energía para realizar actividades que no contribuyen a - su sobrevivencia, tales como el juego (Millar, 1972).

Además, Spencer reconoció al juego como una mani-- festación de instintos inconscientes que conllevan a la so-- sobrevivencia como es el deseo de conquista y de dominio (por

ejemplo, las peleas de juego). De esta manera dichos instintos encuentran salida, aún cuando no resultan necesarios en la situación real. Por último, Spencer distinguió entre distintas formas de juego: 1) actividad superflua del aparato sensoriomotor; 2) juego artístico-estético; 3) juego de habilidades coordinadas; y 4) la mímica. Se supone que estas -- distintas formas de juego se deben a varios instintos (Rubin y col., 1983).

Entre las diversas críticas que esta teoría despertó, se encuentran:

- Aunque no exista evidencia experimental al respecto, se ha visto que los niños reasumen las actividades de juego estando exhaustos, al presentárseles estímulos novedosos y atractivos (Millar, 1972) (Groos, 1901 citado en Rubin y col., 1983).

- Contradice a la Teoría de la Evolución de Darwin, según la cual ciertas conductas persisten y se transforman - de generación en generación siempre y cuando aporten alguna ventaja a la especie; y es que para la teoría de la Energía Excedente el juego constituye una actividad superflua e improductiva que tiene lugar por un excedente de energía, y como generalmente se acompaña de un estado de relajación y vigilancia reducida, resulta que no corresponde a la doctrina

evolucionista (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

- Se le critica el argumento circular en que se --  
apoya, ya que establece como excedente o no la energía libe-  
rada en una conducta determinada, partiendo de la interpreta-  
ción de dicha conducta como seria o de juego (Beach, 1945 ci-  
tado en Rubin y col., 1983).

## 2.2 Teoría de la Relajación y Recuperación

En contraste con la teoría anterior el juego es --  
visto como producto de un déficit de energía. Esta teoría -  
fue inicialmente desarrollada por Moritz Lazarus (1883), fi-  
lósofo alemán quien sugirió que el trabajo arduo lleva al --  
hombre a un agotamiento físico y mental, ante el cual resul-  
tan necesarios el descanso y el sueño. Consideraba que la -  
recuperación también es posible mediante la realización de -  
actividades carentes de las limitaciones propias de la reali-  
dad, que implica el trabajo. De esta manera, el juego es --  
concebido como una actividad recreativa que cumple una fun-  
ción restauradora (Newman y Newman, 1978) (Rubin y col., - -  
1983). Sin embargo, Lazarus no desarrolló una explicación -  
sobre el juego de los niños, y tampoco especificó qué activi-  
dades lúdicas cumplen una función restauradora.

G.T.W. Patrick (1916) extendió esta teoría. Al --

igual que Lazarus, consideraba que el juego se deriva de una necesidad de relajación; sin embargo, para él la actividad de juego provee de alivio a la fatiga sólo ante determinadas situaciones. Más que el trabajo físico se trata de actividades mentales tales como el razonamiento abstracto y la concentración, las cuales están implicadas en las ocupaciones contemporáneas. Se supone que estas actividades requieren de un esfuerzo considerablemente mayor que cualquier actividad física, pues constituyen habilidades adquiridas recientemente en el curso de la evolución. Además del juego como medio de recuperación al agotamiento mental, también está la práctica de actividades "racialmente antiguas" tales como la caza y la pesca.

En el caso específico de los niños el juego está motivado por "hábitos y recuerdos raciales"; por ejemplo, su interés por los libros de animales, osos de peluche, etc., refleja la dependencia que los hombres primitivos tuvieron en los animales salvajes y domésticos para su sustento (Rubin y col., 1983).

Existen varias críticas a los argumentos de esta teoría:

- El hecho de que considere las labores manuales y físicas menos agotadoras que aquellas que requieren de es-

fuerzo mental, impide explicar el juego de las personas que se dedican al trabajo físico (Rubin y col., 1983).

- Al concebir la actividad de juego como producto de una necesidad de recuperación del trabajo, no explica el motivo por el que los niños juegan (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

- No toma en cuenta el contenido de las diversas actividades de juego (Newman y Newman, 1978).

- No existe apoyo alguno a la idea de que hay "recuerdos raciales" que persisten en el transcurso de vida de la especie (Rubin y col., 1983).

### 2.3 Teoría de la Preparación o del Preejercicio

Groos (1898; 1901), consideraba que el juego debía cumplir algún propósito adaptativo, pues había continuado -- existiendo en el transcurso de vida de varias especies. Se basó en el principio de la selección natural, de acuerdo con el cual los organismos cuyos instintos poseen la plasticidad suficiente para permitirles beneficiarse de la experiencia, -- presentan mayor posibilidad de adaptarse y por tanto de sobrevivir. Sugirió que el período de la niñez existe con el fin de que los organismos jueguen, pues a través del juego --

ejercitan y perfeccionan las habilidades que les será necesario realizar en la vida adulta. Así pues, el juego resulta de utilidad en la lucha por la sobrevivencia, siendo concebido como un impulso de practicar los instintos o conductas -- instintivas inherentes al organismo. Se supone que se encuentra en relación muy estrecha con la imitación. A diferencia del juego, la imitación posibilita que ciertos individuos aprendan determinadas formas de actuar que no les corresponden por herencia (Millar, 1972).

Groos también postuló que la duración del período de juego varía en relación directa con la posición del organismo en la escala filogenética, de tal manera que mientras más complejo el organismo, más largo es su período de inmadurez. Los períodos progresivamente más largos de inmadurez -- resultan necesarios para que los organismos más complejos -- puedan reforzar las habilidades instintivas que van a necesitar para su sobrevivencia en la etapa adulta (Millar, 1972) (Rubin y col., 1983).

De acuerdo con Groos, el juego implica actividades carentes de obligación, y un interés mayor en los procesos -- que en los productos de la conducta. Identificó distintas -- formas de juego a lo largo del desarrollo: 1º Juego "experimental", que incluye al juego de práctica sensoriomotora; es te juego evoluciona en juego constructivo y en la práctica --

de habilidades mentales superiores. 2º Juego "socioeconómico", que comprende pelear y cazar, así como los juegos imitativos, sociales y familiares (juego dramático). Las dos formas - - principales de juego sirven a distintos propósitos; la primera contribuye al desarrollo del autocontrol, y la segunda al desarrollo de las relaciones interpersonales (Rubin y col., 1983).

Aunque esta teoría gozó de gran aceptación, es susceptible a varias críticas:

- No explica el motivo por el cual los animales ma duros y las personas adultas continúan manifestando juego, - siendo que lo considera como un impulso destinado a poner en práctica instintos que serán necesarios en la vida adulta -- (Millar, 1972).

- Su argumento no aporta nada nuevo en el sentido de que únicamente establece que los organismos vivos tienen el instinto de ejercitar sus funciones y habilidades; su valor se reduce así al hecho de demostrar que ciertas actividades consideradas "inútiles y sin objeto", pueden tener una finalidad biológica (Millar, 1972).

- El problema de esta teoría es que sugiere que - al realizar determinadas actividades de juego existe cierto

conocimiento previo de aquellas conductas que se requerirán durante el periodo serio adulto (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

- Resulta difícil apoyar la suposición de que el juego constituya una preparación para las conductas de la vida adulta, puesto que no todas las actividades de juego de la niñez corresponden a algún patrón de la conducta madura adulta (Newman y Newman, 1978) (Piaget e Inhelder, 1981); -- por ejemplo, el hecho de que el niño represente a un extraterrestre, no le sirve como preparación para ninguna conducta adulta.

- No puede aceptarse fácilmente la suposición de que el juego se deriva de un impulso especial para poner en práctica otros instintos, puesto que las conductas de juego relacionadas con la paternidad (por ejemplo, representar el rol de padre) y con el trabajo (por ejemplo, representar el rol de bombero, secretaria, maestra, etc.), no pueden considerarse instintivas (Millar, 1972).

#### 2.4 Teoría de la Recapitulación

Esta teoría del juego fue desarrollada por G.S. -- Hall, seguidor de la teoría de Darwin. Su argumento parte de la noción de que el niño constituye el eslabón entre el animal y el ser humano adulto en la cadena evolutiva. De --

acuerdo con Hall (1920), el ser humano parece atravesar durante el desarrollo embrionario por etapas progresivamente -- complejas, desde el protozoario hasta su condición de hombre. Notó que durante la niñez la historia de la raza humana se -- recapitula, y de ahí estableció 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. De esta manera, el niño revive la historia de la especie humana del mismo modo que el embrión revive la historia de sus antepasados más remotos. En esta creencia está implícita la suposición de que en el juego el niño vive los intereses y ocupaciones propios del hombre prehistórico y primitivo (Millar, 1972) (Rubin y col., 1983).

Hall postuló que las épocas culturales en la historia del género humano se recapitulan secuencialmente de la -- siguiente manera: 1) la etapa animal, reflejada en las con-- ductas de trepar y columpiarse; 2) la etapa salvaje, manifes-- tada en la caza y el juego del escondite; 3) la etapa nómada, que se aprecia en el cuidado de las mascotas; 4) la etapa -- agrícola/patriarcal, reflejada en el juego de muñecas y en -- la conducta de escarbar en la arena; y 5) la etapa tribal, -- que se observa en los juegos de equipo.

Otro aspecto que es importante destacar en esta -- teoría, es que atribuye un papel catártico al juego del niño,

pues Hall sugirió que los instintos raciales encuentran una forma de expresión por medio del juego, debilitándose y posi bilitando así la adquisición de conductas superiores y más complejas, propias de los adultos de la sociedad actual (Rubin y col., 1983).

Existen varias críticas a esta teoría:

- Se ha visto que muchas ocupaciones racialmente antiguas no se recapitulan, y que ocurren regresiones con frecuencia en el juego de los niños (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

- No existe evidencia que apoye la secuencia fija de las actividades de juego propuesta por Hall (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

- Se basa en la suposición de que las habilidades aprendidas por una generación, así como las experiencias cul turales que de ellas se derivan pueden ser heredadas por la generación siguiente; la investigación sobre el papel de los genes en la herencia no apoya esta concepción de la evolu- ción (Millar, 1972).

- Ignora el hecho de que no existe un progreso li- neal claro de las civilizaciones primitivas a las más complejas, como lo demuestra la existencia de culturas antiguas -- con gran desarrollo tecnológico, y la existencia en la actua

lidad de sociedades muy simples basadas en la agricultura y sin tecnología (Millar, 1972) (Bennet, 1976 citado en Newman y Newman, 1978).

- Aunque tiene el valor de ser la primera en establecer etapas relacionadas con el contenido del juego, no toma en cuenta que éste varía con el ambiente social y natural del niño (Piaget, 1962).

- Ignora que no todo el curso evolutivo se recapitula en el juego, siendo que éste no reproduce las actividades de las especies menos complejas; también falla en explicar los juegos que involucran materiales altamente tecnológicos tales como las bicicletas y los coches (Ellis, 1973 citado en Rubin y col., 1983).

Conforme a las críticas de cada una de las teorías anteriormente expuestas, se llega a la conclusión de que ninguna aporta una explicación satisfactoria sobre el juego, -- pues aunque pretenden esclarecer el significado del mismo -- desde una perspectiva biológica-evolucionista, sus argumentos centrales no resultan sólidos, y en el mejor de los casos, constituyen una visión muy limitada que hace a un lado la complejidad de la conducta de juego, que si bien puede estar determinada por factores biológicos (sin necesariamente considerarlos en calidad de instintos), no es impermeable a la influencia de factores ambientales.

El segundo grupo de teorías de la clasificación -- mencionada al principio de este apartado, incluye las teorías sustentadas por Piaget y Vygotsky. Ambos autores tienen como núcleo de sus planteamientos el desarrollo cognoscitivo, tratando al juego en este contexto y de manera secundaria. Pese a ello, existe una diferencia fundamental en la conceptualización del juego; para Piaget es una consecuencia o subproducto natural característico del funcionamiento cognoscitivo en un momento particular del desarrollo, mientras que para Vygotsky es más bien un promotor del desarrollo cognoscitivo.

### 2.5 Teoría de Vygotsky

Esta teoría tiene sus raíces en la teoría marxista, la cual establece la determinación histórica de la conciencia e intelecto humanos. Conforme a esta idea, los procesos mentales superiores se constituyen por la influencia social y la transmisión cultural, fuerzas que dominan a las disposiciones biológicas del individuo, transformándolas. El hombre es moldeado por las herramientas e instrumentos que llega a emplear en su actividad práctica, y ni la mente ni la mano por sí mismas permiten lograr gran cosa. En la medida que el hombre domina a la naturaleza está en posibilidad de dominarse a sí mismo.

De acuerdo con Vygotsky (1978), las estructuras mentales se constituyen a partir del uso de herramientas y de signos, siendo las primeras el producto de las acciones prácticas externas del individuo en el ambiente material; los signos, en cambio son producto de la actividad organizada sobre problemas prácticos en el ambiente social, y son considerados como una forma de actividad mediada que actúa indirectamente en el ambiente (Rubín y col., 1983).

Los procesos mentales superiores representan la función del uso de herramientas y del uso de signos. Para que dichos procesos puedan tener lugar, es necesario que los logros de la actividad práctica se representen por signos, empleados inicialmente para el control y comunicación externos. Entonces, estos signos deben interiorizarse, convirtiéndose en un mecanismo que capacite al individuo a planear y regular la conducta de solución de problemas. Los signos funcionan como herramientas al igual que el lenguaje, pero con la diferencia de que éste llega a ser un medio de control y organización del uso de los objetos como herramientas.

Vygotsky explica la manera en que la actividad práctica llega a representarse por signos con el cambio que ocurre en la relación entre el individuo y su ambiente. En un principio, dicha relación es directa, no mediada y la situación inmediata domina al individuo; más tarde, se convier

te en indirecta, y es el individuo quien domina a la situación inmediata. Es en esta transición en la que el juego de sempaña un papel importante. El juego es considerado como la creación por parte del niño de una situación imaginaria, que no se origina de factores cognoscitivos sino de presiones afectivas-sociales. Como se apreciará más adelante, - - existe cierta semejanza con la concepción freudiana del juego, pues también es visto como el resultado de la tensión entre deseos que no pueden ser satisfechos por la sociedad, pero que tampoco pueden olvidarse. Ante dicha tensión, el niño se introduce en un mundo imaginario que le permite satisfacer sus deseos irrealizables (Vygotsky, 1967 citado en Rubin y col., 1983). Así pues, el juego "se inventa", constituye una "nueva formación" que retiene elementos de las experiencias de la vida real, es decir que implica el conocimiento que el niño ha desarrollado del mundo, particularmente el de las reglas que gobiernan la situación original, interviniendo la memoria. El aspecto novedoso lo constituye el hecho de que el niño es liberado de las limitaciones de la situación inmediata al crear una situación que la reemplaza. La característica más importante de esta nueva formación es que se derive de la voluntad del niño de subordinar su conducta a las reglas que ha extraído de la experiencia previa, así como de renunciar a los impulsos inmediatos, siendo ésta la forma en que obtiene el máximo placer del juego. Así - - pues, aunque el juego se origina de una tensión displace-

inmediata. Cuando el niño capta que a un objeto o acción -- sustitutos puede dárseles un significado determinado, está en posibilidad de comprender que a la palabra también puede atribuírsele dicho significado (Vygotsky, 1967 citado en Rubin y col., 1983). De esta forma, el juego desempeña un papel central en la adquisición del lenguaje (Fein y Apfel, -- 1979 citados en Rubin y col., 1983).

## 2.6 Teoría de Piaget

De acuerdo con esta teoría, las adaptaciones intelectuales resultan de un equilibrio entre los procesos de -- asimilación y acomodación. El primero se refiere al proceso de incorporar una nueva experiencia a la estructura cognoscitiva previa. El segundo, al proceso de ajustar la experiencia previa a una nueva situación.

Cualquier aprendizaje es considerado una conducta adaptativa. En un principio sólo ocurren aprendizajes, pero posteriormente el niño realiza la habilidad aprendida por el simple placer de realizarla, teniendo lugar la conducta de -- juego. Así el juego viene a ser un ejercicio o práctica de las habilidades recientemente adquiridas, permitiendo que se consoliden al incorporarlas a viejas habilidades. Por este motivo, el juego constituye un proceso de asimilación (Piaget, 1962) (Piaget e Inhelder, 1981). En esta forma es concebido

el juego simbólico, y de ahí que se le considere una manifestación de la inmadurez conceptual del niño, que expresa el -desequilibrio cognoscitivo propio de esta etapa temprana de la vida. Sin embargo, el juego tiene otra función importante además de la de consolidar habilidades recientemente adquiridas, que es la de permitir al niño escapar momentáneamente de las demandas tan fuertes del mundo social adulto. Así, el juego constituye el medio por el cual el niño distorsiona la realidad, satisfaciendo deseos, reconstruyendo - - eventos pasados, compensando resultados indeseables y liquidando conflictos. Esta idea de que el juego simbólico subordina la realidad a los caprichos del yo, evitando que éste - se acomode a la misma, que es asimilada a sus necesidades y deseos, se asemeja a la concepción freudiana del juego sometida al principio del placer, la cual se expone más adelante. Además, Piaget reconoce que el juego simbólico refleja no sólo los motivos conscientes del niño, sino también y en gran medida sus conflictos inconscientes (Piaget e Inhelder, 1981) (Piaget, 1962; Freud, 1922 citados en Golomb, 1979).

Para Piaget, el juego simbólico es una expresión - directa del egocentrismo cognoscitivo del niño, caracterizado por la carencia de disciplina en el pensamiento y de conceptos de clase. Este egocentrismo se aprecia en las sustituciones arbitrarias que realiza el niño con los objetos. La tendencia a sustituir los objetos caracteriza al juego de --

pretensión, reflejando la comprensión de que un objeto (un - significador) puede hacer las veces de otro (el significado) (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Golomb, 1979). Mientras que el pensamiento conceptual es disciplinado y da lugar a sustituciones sistemáticas basadas únicamente en la semejanza perceptual o en las convenciones establecidas, las sustituciones del juego simbólico no son sistemáticas sino - idiosincráticas, sometidas a los caprichos del yo, de modo - que la unión que existe entre significador y significado es completamente subjetiva, pudiendo emplearse cualquier cosa - para ocupar el lugar de un objeto faltante, pues no hay reglas y es la fantasía del niño la que determina la sustitución (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Golomb, 1979). Sin embargo, el juego simbólico es también evidencia de la aparición de la capacidad para representar objetos y acontecimientos ausentes, teniendo lugar casi al mismo tiempo que otras conductas igualmente indicativas de dicho progreso, a saber, la imitación diferida o en ausencia del modelo, el dibujo o la imagen gráfica, la imagen mental y el lenguaje - (Piaget e Inhelder, 1981).

El juego simbólico surge durante el segundo año de vida y es precedido por el juego de práctica, el cual no involucra ni al pensamiento ni a ninguna estructura de representación específicamente lúdica. Esta categoría de juego se inicia en la infancia más temprana, cuando los esquemas -

sensoriomotores (sistemas coordinados de movimientos y percepciones que conforman cualquier conducta elemental susceptible de ser repetida y aplicada a situaciones nuevas) se asimilan funcionalmente sin ninguna base adaptativa, es decir, cuando se realizan por el placer de realizarlos, provocando sentimientos de complacencia al experimentar el poder. Mediante este tipo de juego, las conductas adaptativas adquiridas se consolidan por la repetición y reorganización. Por esta razón, siempre que se adquiere una nueva habilidad se encuentra el juego de práctica, de modo que su presencia en el desarrollo humano no se limita a los dos primeros años de vida (Piaget, 1962) (Piaget e Inhelder, 1981). Una vez que aparece la capacidad para representar un objeto ausente, el símbolo llega a ser parte de la práctica sensoriomotora, dominándola. Así se observan juegos simbólicos que hacen uso de acciones complicadas. Posteriormente, al igual que el pensamiento y el lenguaje egocéntrico, el juego llega a ser socializado y antes de tomar la forma de juego con reglas cooperativo se caracteriza por el simbolismo colectivo, desarrollándose la pretensión social. El juego con reglas surge cuando el niño atraviesa por la etapa de operaciones concretas, caracterizada por el surgimiento de diversas capacidades importantes como son la representación mental de una serie de acciones, la conservación, la comprensión de los términos de relación, la inclusión en clases y la clasificación. Así pues, se aprecia un progreso de las habilidades cognosci-

tivas al mismo tiempo que la codificación de la conducta social demuestra la habilidad para introducirse en relaciones interpersonales reguladas por reglas. El aspecto imaginativo del juego no se pierde, sino que se integra a la inteligencia conceptual (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Gomb, 1979).

Es evidente que las teorías de Piaget y Vygotsky - ofrecen una perspectiva de mayor profundidad sobre la conducta de juego, en comparación con las teorías anteriores, pues, por una parte, contemplan el efecto de factores biológicos - al establecer implícitamente que la maduración del individuo permite el desarrollo de habilidades cada vez más complejas, expresadas en los cambios de la forma en que el individuo se relaciona con su ambiente; al mismo tiempo, consideran la influencia de la sociedad en el desenvolvimiento del niño, - siendo ésta de mucho mayor peso para Vygotsky; y, por último, toman en cuenta la importante acción de factores emocionales, que se contraponen a las demandas sociales.

El tercer grupo de teorías está constituido por los intentos de varios psicoanalistas (desde Freud hasta los representantes de corrientes más modernas) de explicar el funcionamiento psíquico, así como de aliviar sus trastornos. El juego viene a ser una de las técnicas para cumplir ambos propósitos. En la siguiente sección se tratan las aportaciones

de Freud y Erikson al respecto.

## 2.7 Teoría de la Expresión Socioemocional

Freud considera que el juego, al igual que los sueños y la fantasía, está determinado por los deseos del niño. Este tiene la capacidad de distinguir entre juego y realidad, empleando objetos y situaciones de ésta última para crear un mundo propio que le permite repetir experiencias agradables, ordenar y modificar los hechos de manera que le resulten más placenteros, así como realizar actividades que sólo desempeñan los adultos en la vida real (Hillar, 1972).

Para Erikson (1963) el juego constituye una actividad que refleja la capacidad del yo de encontrar recreación y autocuración. De esta manera, viene a ser una función del yo, la cual pretende coordinar los procesos tanto corporales como sociales con el "sí mismo". En otras palabras, el juego implica una necesidad del yo de dominar distintos aspectos de la vida, particularmente aquellos en que el individuo percibe su "sí mismo", su cuerpo o su rol social deficiente. Así pues, el juego cumple con el propósito de permitir al yo la ilusión de dominio y su práctica, en un punto intermedio entre la realidad y la fantasía. Los límites dentro de los cuales el yo puede experimentar dicha superioridad resultan muy estrechos ante las imposiciones del espacio, tiempo, y -

de la realidad social.

De lo dicho anteriormente se desprenden dos funciones principales del juego: 1) constituye un medio de expresión y satisfacción de deseos o necesidades; y 2) permite lograr dominio sobre situaciones provocadoras de ansiedad o incluso de eventos traumáticos. La primera tiene lugar mediante la liberación de las limitaciones y sanciones de la realidad, la cual se transforma en base a la imaginación, creando un contexto que posibilita la expresión de impulsos que de otra manera resultarían inaceptables tales como los impulsos agresivos. En este sentido, existe un predominio del principio del placer sobre los principios de realidad y de deber en el funcionamiento psicológico (Freud, 1922; Freud, A., -- 1936 citados en Golomb, 1979).

Ahondando en la manera en que ocurre esta función, Freud establece que los sentimientos prohibidos se proyectan tanto a otras personas como a los objetos, haciéndose inofensivos y encontrando así salida. Los deseos y conflictos de cada fase del desarrollo psicosexual (oral, anal, fálica, latente y genital) se reflejan en el juego mediante actividades simbólicas que los sustituyen (Millar, 1972). Este proceso de simbolización es privado, pero no arbitrario; lo que ocurre es que el significado del objeto sustituto no está al alcance de la conciencia la mayoría de las veces, de tal ma-

nera que la asociación entre símbolo y referente se encuentra reprimida, pero el símbolo ha sido elegido porque en alguna forma constituye un medio apropiado para expresar determinados deseos. Así pues, el símbolo obedece a reglas psicodinámicas que corresponden al proceso de pensamiento primario, el cual caracteriza a la actividad mental inconsciente y consiste en la tendencia a lograr la descarga y gratificación inmediatas de las exigencias instintivas (Freud, 1922; Freud, A., 1936 citados en Golomb, 1979). Erikson (1963) amplía esta idea al considerar que el significado del material de juego puede ser "común" si es compartido por todos los miembros de una comunidad, "especial" si es compartido por sólo algunos miembros de una comunidad, o "único" si es propio de un individuo. Además sostiene que los niños escogen para sus dramatizaciones el material de juego que se encuentra disponible en su cultura y que es manejable a su edad, de tal manera que es compartido por los niños que pertenecen a una misma cultura y que han alcanzado el mismo nivel de maduración, respectivamente.

La función del juego como medio de dominar situaciones provocadoras de ansiedad, se encuentra íntimamente relacionada con el fenómeno conocido como la compulsión a la repetición. Partiendo de la idea de que el organismo tiende a mantener el nivel de excitación lo más reducido posible, siendo que le resulta desagradable cualquier experiencia aso

ciada a un incremento del mismo, Freud establece que los - - eventos y experiencias desagradables se reproducen en el jue go porque repitiéndolos se reduce la excitación que originalme nte desencadenan. Esta es una expresión de dicha compulsión, concebida como un impulso derivado de la libido que -- sirve al principio de placer. Cuando el niño reproduce una experiencia desagradable por iniciativa propia en el juego, de ser un espectador pasivo e impotente, se convierte en un agente activo y se encuentra en posibilidad de afrontarla -- más fácilmente (Freud, citado en Erikson, 1963) (Freud, citado en Hillar, 1972). Se supone que durante la niñez existe mayor susceptibilidad al trauma, pues la estructura del yo y las defensas psíquicas no cuentan con la suficiente organizaci ón como para aminorar los efectos de las situaciones pro- ductoras de ansiedad. Por este motivo, la compulsión a la - repetición es más frecuente en los niños, manifestándose a - través del juego. De esta manera el juego permite el mante- nimiento del equilibrio del yo, ejerciendo una función adap- tativa (Erikson, 1963) (Freud, 1922; Freud, A., 1936 citados en Golomb, 1979).

### 3. Etapas de Desarrollo de los diversos tipos de - juego.

Existe una secuencia de varios tipos o categorías de juego de acuerdo a la participación social que implican -

(Parten citado en Rubin, 1977):

- Conducta Desocupada.- el niño no manifiesta ninguna actividad relacionada con el juego.

- Juego Solitario.- en el que el niño realiza la actividad de juego solo.

- Conducta de Espectador.- en la que el niño observa a otros realizando una actividad, pero no participa en ella.

- Juego Paralelo.- en el que el niño juega junto a otros, pero sin interactuar con ellos.

- Juego Asociativo.- el niño juega y participa con otros, pero sin que exista una división definida del trabajo.

- Juego Cooperativo.- en el que existe una división definida del trabajo.

Por otra parte, existen cuatro tipos de juego basados en la jerarquía cognoscitiva de Piaget, los cuales tienen lugar en una secuencia relativamente fija (Smilansky, citada en Rubin, 1977):

### 1) Juego Funcional

Dentro de esta categoría que constituye la forma - menos madura de actividad lúdica, se encuentran los juegos - que se limitan a reproducir una conducta adaptativa para una función útil, en otro contexto que el común por el simple -- placer de ejercitar el propio poder y ya sin esfuerzos de -- adaptación (Piaget, 1962). Posteriormente, el niño ya no só lo emplea actividades adquiridas sino que construye nuevas - combinaciones lúdicas desde el principio, que como son for-- tuitas vienen a extender los ejercicios sensoriomotores pre-- vios. Finalmente dichas combinaciones llegan a ser intencio-- nales. Como consecuencia es posible que se transforme en combinaciones simbólicas mediante la intervención de la imaginación representacional. Otra posibilidad es que se transfor-- men en combinaciones socializadas que a su vez tienden a convertirse en los juegos con reglas. Una posibilidad más es -- que lleven a la verdadera adaptación dejando el juego por la inteligencia práctica, o a una área intermedia entre los dos.

También en esta categoría están incluidos ciertos juegos que aunque involucran al pensamiento, no son simbóli-- cos, pues consisten en ejercitar ciertas funciones (por ejem plo, combinar palabras, hacer preguntas por preguntar, etc.) Sin embargo, este tipo de juegos no implican un verdadero interés en el pensamiento en sí mismo, y es cuando dicho inte-- rés surge, que se convierten en juego simbólico (Piaget, 1962).

Como ya se mencionó, el juego funcional o de práctica se presenta siempre que ocurre una nueva adquisición. Sin embargo, como cada vez las adquisiciones nuevas son más escasas, su frecuencia declina con la edad (Piaget 1962). -- Piaget (1962) plantea varias razones para este declinamiento además de la saturación. En primer lugar el juego de práctica se convierte en juego constructivo cuando las acciones y manipulaciones que realiza el niño se coordinan en base a algún objetivo, es decir cuando ya existen combinaciones intencionales, de las que se habló anteriormente. En segundo lugar, el juego de práctica se convierte en juego simbólico -- con la participación de los procesos del pensamiento representacional. Por último el juego de práctica llega a ser colectivo, adquiriendo reglas que lo transforman en juego con reglas (Piaget, 1962). Sin embargo, cierta investigación de mostró que la frecuencia del juego de práctica parece incrementar en los jóvenes de 14 años de edad (Eiferman, 1968; -- 1971 citado en Newman y Newman, 1973), llevando esto a la suposición de que dicho juego resurge en la niñez tardía y en la adolescencia. Además, se considera que esta forma de juego continúa manifestándose en la etapa adulta (por ejemplo, la práctica de diversos deportes) (Newman y Newman, 1978).

Es importante señalar que se ha demostrado que este tipo de juego tiene lugar en contextos solitario y paralelo (Hetherington y col., 1979; Rubin y col., 1976; 1978 cita

dos en Rubin y col., 1983).

## 2) Juego Constructivo

Piaget (1962) y Smilansky (1968, citada en Rubin y col., 1983) describieron este juego como la manipulación de objetos para construir o crear algo. Sin embargo, Piaget no lo considera como una etapa diferenciada dentro del desarrollo del juego, siendo el caso del funcional, simbólico y con reglas, sino que lo concibe como una transformación de éstos a la conducta adaptativa, de tal manera que se encuentran en una posición intermedia entre el juego y el trabajo inteligente.

Se ha visto que esta forma de juego es la actividad más común en la mayoría de los salones de clase de nivel preescolar. Su frecuencia incrementa de aproximadamente el 10% de toda la actividad de juego a los 3 años y medio de edad (Rubin y col., 1976, citados en Rubin y col., 1983) a aproximadamente el 51% a la edad de 4, 5 y 6 años (Hetherington y col., 1979; Rubin y col., 1976;1978 citados en Rubin y col., 1983). Cabe señalar que estos datos carecen de validez debido a que los estudios realizados al respecto se condujeron en situaciones escolares formales, siendo posible que los materiales disponibles en dichas situaciones fomentaran este tipo de juego.

### 3) Juego Dramático

Implica la sustitución de una situación imaginaria para la satisfacción de los deseos y necesidades personales del niño. Al igual que el juego constructivo, tiene lugar en la etapa de operaciones concretas.

Debido a que la presente investigación se centra en este tipo de juego, se le explicará ampliamente en la siguiente sección: "Juego de Pretensión: Características y Etapas".

### 4) Juego con Reglas

De acuerdo con Piaget, conforme se desarrolla la competencia cognoscitiva incrementa la complejidad del juego, hasta alcanzar un grado en el que resulta necesario el reconocimiento o aceptación de reglas impuestas en la actividad de juego. Se supone que dicha complejidad corresponde más bien al período de operaciones concretas, de los 7 a los 11 años de edad (Piaget, 1962). Así pues, el juego con reglas se origina hasta entonces debido a que requiere la condición de que el niño sea un ser socializado. El juego dramático va siendo gradualmente reemplazado por éste, en la medida en que va siendo social y regulado por reglas. De esta manera la regla reemplaza al símbolo tan pronto como se esta

blecen determinadas relaciones sociales (Piaget, 1962). Aunque el juego de pretensión llega a estar regulado por reglas, cabe aclarar que éstas difieren de las del juego con reglas propiamente dicho. En primer lugar, en el juego simbólico - las reglas constituyen el medio de negociar los roles, y de mantener el contexto de "hacer creer"; son flexibles en el - sentido de que tanto los temas de juego como los roles adoptados en él pueden alterarse en cualquier momento por los -- mismos participantes. En contraste, en el juego con reglas éstas son mucho más estrictas y formales, ya que impiden los cambios salvo en el caso de un mutuo acuerdo previo entre -- los diversos participantes. Además, imponen lo que cada jugador puede o no hacer en su respectivo rol, estableciendo - de antemano cómo debe jugarse el juego. Por otra parte, el juego de pretensión también se distingue del juego con re- - glas en que no está orientado a satisfacer ninguna otra meta más que la de jugar, mientras que el juego con reglas sí se orienta al logro de una meta específica, incluyendo la compe - tencia y el triunfo (Rubin y col., 1983).

Para considerar a un juego gobernado por reglas, - es necesario que satisfaga los siguientes criterios: a) debe haber dos personas por lo menos, que se comprometan en una - actividad competitiva; y 2) su conducta debe estar regulada por reglas, ya sea que se deriven de un código establecido -

que se transmite de generación a generación, o bien que constituya un acuerdo espontáneo temporal (Piaget, 1962).

Para algunos autores los juegos con reglas no son necesariamente competitivos, sino que éstos, al igual que -- los cooperativos y los individuales, vienen a ser sólo un -- subconjunto de los primeros. Por otra parte, en contraste -- con la noción de Piaget de que los juegos gobernados por reglas permanecen como una forma central de juego en la etapa adulta, se ha encontrado un declinamiento marcado en el interés por estos juegos en el período de los 13 ó 14 años. Este declinamiento se observa tanto en los períodos de juego -- escolar como en las actividades de juego fuera de la escuela (Eifermann, 1968; 1971 citado en Newman y Newman, 1978).

Cabe señalar que los juegos con reglas pueden surgir de combinaciones sensoriomotoras (como es el caso de las carreras, los juegos de pelota, etc.) o de combinaciones intelectuales (cartas, ajedrez, etc.), teniendo lugar en las -- condiciones establecidas por los criterios antes mencionados (Piaget, 1962).

Como se habrá podido apreciar en la descripción de las diversas formas de juego, para Piaget existe un reemplazo sucesivo entre una y otra, en la medida que aumenta la --

competencia cognoscitiva del niño. Sin embargo, para otros autores cada una de las formas de juego tiene una vida propia permanente, contribuyendo en forma especial a las capacidades adaptativas del niño (Newman y Newman, 1978).

Una vez explicadas las diversas etapas de desarrollo del juego, se tratará en forma detallada dicho desarrollo durante la primera infancia, es decir en el periodo que Piaget denomina "sensoriomotor" (de 0 a 2 años).

En la primera etapa, sólo hay conductas adaptativas puramente reflejas. Los reflejos se realizan en un contexto en el que no resultan necesarios, pero como esto permite la consolidación del funcionamiento de disposiciones hereditarias, se considera que ocurre una verdadera adaptación, y no una conducta de juego.

Durante la segunda etapa, el juego forma parte de las conductas adaptativas siendo difícil establecer los límites entre uno y otro. Sin embargo, comienza a haber una ligera diferenciación, siendo que las reacciones que una vez se realizaron con el fin de observar sus resultados o consecuencias, y mediante las cuales el niño aprende, comienzan a ser reproducidas sin que intervenga la acomodación, sin que

exista expectativa a sus resultados y por puro placer. Así pues, las reacciones dejan de ser un acto adaptativo completo dando lugar al placer de la asimilación pura, la asimilación funcional. En esto consiste el predominio de la asimilación característico de las conductas de juego. Se empiezan a observar conductas que constituyen fines en sí mismas, es decir juego de práctica.

Al atravesar por la tercera etapa, no ocurren cambios muy notables, pues sólo tiene lugar una mayor diferenciación entre el juego y la conducta adaptativa. El niño comienza a actuar sobre las cosas, manipulándolas de tal forma que no sólo experimenta el "placer funcional" sino también - el "placer de ser la causa" (Bühler y Groos respectivamente, citados en Piaget, 1962). La acción sobre los objetos que - en un principio se realiza con interés o curiosidad, interviniendo la acomodación intencional, se convierte en juego - tan pronto como el niño llega a comprender al objeto en cuestión y éste ya no le ofrece posibilidad de investigación.

Lo más característico de la cuarta etapa, es que - se aplican los esquemas conocidos a nuevas situaciones, es - decir que la experiencia sensoriomotora con un objeto determinado (por ejemplo, tomarlo, agitarlo, etc.) se internaliza, siendo posible repetirla y aplicarla a otros objetos o en si

tuciones nuevas. Esta aplicación se extiende a un contexto lúdico cuando se realiza por el simple placer de la actividad en sí y sin ningún esfuerzo de adaptación. Por otra parte, la flexibilidad de los esquemas permite que se formen -- combinaciones lúdicas, de tal manera que el niño pasa de un esquema a otro. Por último, tiene lugar lo que Piaget denomina "ritualización" de los esquemas, refiriéndose con esto a que los esquemas dejan de llevarse a cabo en su contexto - adaptativo para tener lugar mediante la imitación en una situación que no es la ordinaria. Un ejemplo de la ritualización se aprecia cuando el niño realiza en forma ritual todas las acciones que comúnmente hace cuando se va a dormir como si realmente fuera el caso, por el simple hecho de ver la almohada. Se considera que la ritualización prepara el surgimiento del juego simbólico, pues basta que los movimientos - habituales del niño se acompañen de una conciencia de "hacer creer" para que el ritual se convierta en símbolo.

En la quinta etapa, los cambios se limitan a garantizar la transición de las conductas de la etapa anterior al símbolo lúdico. Aquí se dan combinaciones que a diferencia de la etapa anterior, no son tomadas de esquemas adaptativos, sino que son nuevas y prácticamente desde el principio tienen el aspecto de juego, además de que son mucho más variadas y complicadas. Estos cambios conllevan a una mayor aproximación hacia el simbolismo. Sin embargo, todavía no exis-

te la conciencia de "hacer creer", pues los esquemas son simplemente reproducidos sin aplicarse simbólicamente a objetos nuevos.

Al alcanzar la sexta etapa, el símbolo lúdico se disocia del ritual del que se originó debido a la abstracción progresiva de la acción, y toma la forma de esquemas -- simbólicos. Existen dos condiciones que caracterizan el comienzo de la pretensión. En primer lugar, los objetos nuevos hacia los que se aplican los esquemas no constituyen una extensión de estos, pues se emplean con el único propósito de evocar los esquemas pertinentes, es decir, por puro placer. Tomando el ejemplo descrito en la cuarta etapa, de las actividades realizadas antes de irse a dormir, el niño que atraviesa por esta etapa lleva a cabo tales acciones ante un objeto cualquiera, en vez de su almohada, o bien sin ningún objeto presente. Esto implica la intervención del símbolo y la conciencia de "hacer creer", pues el niño no se limita a aplicar los movimientos habituales ante el estímulo típico. Es evidente entonces que no sólo hay juego motor, sino que opera tanto la imitación como la asimilación lúdica siendo ambas características del juego simbólico. La primera aporta el "significado" y la segunda el "significador" del símbolo (Piaget, 1962).

#### 4. Juego de Pretensión: Características y Etapas

El juego de pretensión se define como una actividad de transformación caracterizada por una cualidad de "hacer creer" o de "como si", en la que los objetos, acciones y/o la conducta verbal se emplean para simbolizar objetos, personas y situaciones imaginarios (Piaget; Sutton-Smith, citados en McLoyd, 1982). Se han empleado varios términos para hacer referencia a este tipo de juego, tales como juego imaginativo, juego de fantasía, juego de hacer creer, y juego dramático. Aunque estos términos pueden implicar ciertas diferencias, se toman como sinónimos (Fein, 1981). Existen varios criterios que especifican lo que es la pretensión:

a) Las actividades familiares pueden ser realizadas en la ausencia de materiales necesarios o del contexto acostumbrado;

b) las actividades pueden no ser llevadas a su resultado común;

c) los objetos inanimados pueden ser tratados como animados;

d) un objeto puede ser sustituido por otro; y

e) el niño puede realizar una actividad que con -- frecuencia realiza otra persona.

(Dunn y Wooding, 1977; Fein y Apfel, 1979 citados en Fein, - 1981).

La fantasía es considerada como un recurso interno del niño para adaptarse a las demandas ambientales, y como -- una manifestación de ésta, el juego de pretensión tiene las siguientes funciones: 1) ofrece al niño un camino para asimilar las experiencias novedosas o discrepantes en esquemas familiares (Piaget, 1951 citado en Newman y Newman, 1978); -- 2) permite la expresión controlada de la emoción, de tal manera que tanto la emoción misma como el blanco hacia el que va dirigida, y la persona que la experimenta se disfrazan por medio del simbolismo (Freud, 1953; 1964 citado en Newman y - Newman, 1978); 3) es un modo integrativo de resolver problemas, dominar y experimentar roles emergentes (Newman y Newman, 1978).

En términos generales, la trayectoria de los cam-- bios que ocurren a través del desarrollo en el juego de pretensión sigue una curva en forma de "u" invertida, iniciándo se la pretensión durante el segundo año de vida, incrementándose a partir de los 3 años hasta el período comprendido entre los 5 y 7 años, donde comienza a decrecer (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Fein, 1981) (Emmerich, 1977; Hethe--

rington, Cox y Cox, 1979; Johnson y Ershler, 1981; Rubin y col., 1976; Rubin, Watson y Jambor, 1978; Sanders y Harper, 1976; Stonseller y Jaworski, 1979 citados en Rubin y col., - 1983). Por otra parte, se supone que la aparición de este tipo de juego ocurre junto con un decremento del juego sensoriomotor o funcional, y que su desaparición tiene lugar simultáneamente al surgimiento del juego con reglas (Piaget, - 1962) (Piaget, 1962 citado en Fein, 1981).

A continuación se describirá detalladamente el desarrollo del juego simbólico, enfatizando los cambios más importantes que tienen lugar desde la formación del esquema simbólico hasta la pretensión colectiva.

Como ya se mencionó, la pretensión se inicia durante el segundo año de vida. Sin embargo, existe acuerdo entre varios autores con respecto a que las primeras manifestaciones de la pretensión ocurren entre los 12 y 13 meses de edad (Fein, 1979). A los 2 años, la conducta dominada por esquemas sensoriomotores comienza a reproducirse fuera de su contexto y en ausencia del objeto común hacia el que se aplica, surgiendo el esquema simbólico. En este sentido se dice que la conducta se descontextualiza, pues habiendo abstraído el significado del objeto, el niño lo emplea en un contexto diferente al ordinario. De este modo las conductas familiares empiezan a ser replicadas por medio de gestos al igual -

que se realizan en la vida real.

Otro de los cambios importantes se aprecia cuando el niño deja de referirse a sí mismo para referirse a otros (Fein y Apfel, 1979) o en términos de Piaget (1962) la "proyección de esquemas simbólicos a nuevos objetos". El esquema simbólico previamente establecido se aplica a otros objetos o personas mediante el mecanismo de la imitación y las relaciones del niño establecidas con otros. Es así como el esquema simbólico deja de ser tan rudimentario, pues cuando se inicia la pretensión las acciones comunes se realizan sin adjudicarse a otros objetos o personas, siendo el niño el -- agente activo mientras que los objetos son sólo recipientes pasivos de su acción. Cuando la conducta deja de ser autorreferida, el niño comienza a manipular los objetos como si fueran agentes activos; por ejemplo, pone a dormir a su oso de peluche, en vez de pretender que él mismo se va a dormir (Piaget, 1962) (Heinicke, 1956; Inhelder y col., 1972; Lowe, 1975; Watson y Fischer, 1977 citados en Fein, 1981). A nivel verbal esta conducta se aprecia cuando el niño le habla al objeto en vez de hablarse a sí mismo.

Con la transición de la conducta autorreferida a -- la conducta referida a otros también está implícita la "proyección de esquemas imitativos a nuevos objetos" (Piaget, -- 1962), que se refiere a la aplicación de conductas a objetos

que no se asocian con las actividades propias del niño, sino que se derivan de la imitación de modelos; por ejemplo, la conducta de telefonar se imita de una persona adulta, aplicándose a la muñeca.

La conducta autorreferida comienza a declinar entre los 12 y 13 meses de edad, y al mismo tiempo va incrementando la conducta referida a otros; sobre todo en relación a las muñecas, pues con respecto a las personas reales casi no se manifiesta en las actividades de pretensión durante el segundo año de edad (Belsky y Most, 1991; Fein y Apfel, 1979; Inhelder y col., 1972; Lowe, 1975; 1978; Watson y Fischer, 1977 citados en Rubin y col., 1983). Así pues, como es evidente, cuando surge la conducta referida a otros, la conducta autorreferida, menos madura, deja de formar parte del repertorio del niño (Watson y Fischer, 1977 citados en Rubin y col., 1983). En un principio, las acciones referidas a otros aparecen en forma aislada, pero más tarde se coordinan en secuencias conductuales que se asemejan cada vez más a las actividades de los adultos, tales como cocinar, etc. e incluso a las acciones asociadas con roles familiares y ocupacionales (Fein, 1981).

Aproximadamente entre los 14 y los 19 meses de edad, surge la sustitución de objetos o la habilidad de identificar un objeto con otro (Fein, 1975; Jackowitz y Watson,

1980; Ungerer, Zelazo, Kearsley y O'Leary, 1981; Watson y -- Fischer, 1977 citados en Rubin y col., 1983) (Piaget, 1962 y Nicolich, 1977 citados en Field y col., 1982). Esta habilidad ya se encuentra implícita en la proyección de esquemas - simbólicos e imitativos a nuevos objetos, pero entonces para que la identificación fuera posible era necesario aplicar al objeto sustituto las acciones asociadas al objeto ausente, - mientras que ahora dicha aplicación ya no resulta necesaria, sino que en forma inmediata y espontánea se identifica un objeto con otro. Esta identificación simbólica inmediata se - aprecia mediante el lenguaje, después de lo cual se realizan las acciones imitativas (o acciones asociadas al objeto ausente) sobre el objeto nuevo (o sustituto).

En la conducta de sustitución de objetos, el compone nte de imitación posibilita la evocación de un objeto ausente, al aplicarse a un objeto presente, lo cual constituye el significador. El objeto ausente evocado o representado - simbólicamente viene a ser el significado (Piaget, 1962).

El empleo de objetos sustitutos se incrementa entre los 19 y 24 meses de edad (Fein, 1975; Jackowitz y Watson, 1980; Ungerer, Zelazo, Kearsley y O'Leary, 1981; Watson y Fischer, 1977 citados en Rubin y col., 1983). Inicialmente, para que un objeto pueda ser identificado con otro y por tanto sustituido por el mismo, el objeto sustituto debe guar

dar semejanza con el objeto real. Sin embargo, paulatinamente la condición de semejanza va perdiendo importancia, de -- tal manera que aunque el objeto sustituto no comparta ni una sola característica del objeto real, es empleado para representarlo (Fein y Apfel, 1979). La pérdida de importancia de la semejanza ocurre en la medida en que el significado se disocia de la estimulación externa inmediata. El objeto sustituto se concibe como un pivote que permite el cambio de "las cosas como objetos de acción" a las "cosas como objeto de -- pensamiento" (Vigotsky, 1967; 1978 citado en Rubin y col., - 1983).

Para Piaget (1926; 1962 citado en Golomb, 1979) el hecho de que un objeto determinado sea elegido como sustituto de otro, no obedece a ninguna regla o ley sino que es un proceso arbitrario. Sin embargo, algunas investigaciones de muestran lo contrario. En una de ellas, se observó que ni-- ños menores a los 3 años y hasta casi los 6 años de edad realizaban elecciones de sustitutos tanto en varias situaciones realistas como en situaciones de pretensión, en base a una - regla común. Para todos los niños y en todas las situacio-- nes, las primeras elecciones se dirigían a los objetos más - adecuados; luego se elegían objetos neutrales, que no tenían forma ni función distintiva; por último se escogían los objetos incongruentes, siendo evidente una aceptación limitada - hacia ellos e incluso rechazo, aún cuando su elección era su

gerida y fomentada por el experimentador (Golomb, 1979). -- Otra investigación (Fein y Apfel, 1979) reporta que los niños son selectivos desde los 12 meses de edad y que ocurren cambios en el criterio de selección a partir del año y medio de edad.

La habilidad para identificar un objeto con otro -- corresponde a un nivel de desarrollo cognoscitivo superior -- al de los cambios antes descritos, pues refleja el desarrollo del pensamiento representacional. Para Vigotsky (1978, citado en Fein, 1981) dicha habilidad desempeña un papel de gran importancia en el desarrollo del lenguaje. Por otra -- parte, no está claramente establecido si la sustitución de -- objetos interviene o no en alguna forma en la adquisición de los procesos operacionales, pues en un extremo, Piaget (1966, citado en Fein, 1981) considera que la sustitución en sí no contribuye al logro de tales procesos. Sin embargo, los resultados de una investigación demuestran que el entrenamiento en el juego de pretensión, incluyendo la sustitución de -- objetos, trae como consecuencia el logro o el mejoramiento -- de la conservación, caracterizada por las operaciones de reversibilidad (Golomb, 1979). Así pues, parece necesario que se investigue ampliamente la relación entre el juego simbólico y la adquisición de procesos operacionales.

Aunque varios estudios demuestran que a los 24 me-

ses de edad la mayoría de los niños ya son capaces de efectuar sustituciones, se ha visto que sólo realizan una sustitución a la vez, es decir que aún no pueden combinar varias de éstas para conformar escenas completas (Watson y Fischer, 1977; Fein, 1975 citados en Fein, 1981). Esta identificación simple de un objeto con otro tiene lugar en el mismo nivel de desarrollo que la identificación del propio cuerpo -- con el de otras personas o cosas, donde el niño se identifica a sí mismo con otros, simulando su identidad total, o bien sólo una de sus características (Fein, 1981) (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 y Nicolich, 1977 citados en Field y col., 1982). Este es el inicio de la adopción de roles, manifestándose a nivel solitario. La adopción o representación de roles constituye otra de las características importantes del juego simbólico, teniendo gran relevancia cognoscitiva, pues implica la capacidad para mantener una dualidad imaginaria de rol. En otras palabras, el niño puede adoptar un rol cualquiera y representarlo sin perder su autoidentidad real, de tal manera que si lo desea o si es necesario, abandona el rol ficticio (Golomb, 1979) (Fein, 1981).

Más tarde, aproximadamente entre los 3 y 4 años de edad, se empiezan a formar combinaciones simbólicas que comprenden la identificación de un objeto con otro, y de sí mismo con otras personas, con la diferencia de que se coordinan en diferentes actos sucesivos, es decir, se construyen esce-

nas completas en vez de que haya imitaciones aisladas o la -  
mera asimilación de un objeto a otro. En estas escenas se -  
mezclan tanto elementos de la vida real como imaginarios, --  
sin que exista una secuencia o propósito definido. Dentro -  
de estas combinaciones se encuentran también las que están -  
compuestas de episodios que se relacionan con un ser imagina  
rio, sin la intervención de algún sustituto y sin su existen  
cia real como apoyo para la imaginación.

Las combinaciones implican tanto la imitación como  
la asimilación, pero de una manera especial. A diferencia -  
de las conductas antes descritas, para que se combinen dife-  
rentes actos, es necesario que la imitación y la asimilación  
se unan, en vez de operar en forma independiente (Piaget, --  
1962). Otra de las caracterfsticas que es importante seña-  
lar para estas combinaciones simbólicas es el hecho de que -  
el niño las realiza con el único fin de reproducir la reali-  
dad externa por placer, siendo el símbolo imaginativo el me-  
dio de que se vale con las amplias posibilidades que ofrece.  
Cuando estas combinaciones dejan de reproducir la realidad y  
en vez de ello la corrigen, se convierten en "combinaciones  
compensatorias". La compensación ya formaba parte del juego,  
pero con las combinaciones simbólicas se desarrolla en un ma  
yor grado. La compensación se observa siempre que una acción  
prohibida se realiza en un contexto de hacer creer, es decir  
cuando en el juego el niño actúa como no se atrevería a hacer

lo en la realidad. Una variante de estas últimas combinaciones consiste en neutralizar el miedo por medio del juego. Cuando el niño no compensa ante una situación difícil o displacentera, intenta revivirla trasladándola al juego simbólico, lo cual le permite aceptarla. En este caso se trata de "combinaciones de liquidación", en las que se disocia una situación de su contexto desagradable, de tal manera que es posible asimilarla gradualmente, incorporándola en otras conductas. En este tipo específico de combinaciones es evidente la función del juego simbólico de asimilar la realidad al yo, liberándolo de la acomodación (Piaget, 1962).

Conforme se va avanzando en el desarrollo, el simbolismo lúdico va tendiendo al pensamiento adaptativo. Las "combinaciones simbólicas anticipatorias" se encuentran dentro de las formas extremas con dicha tendencia. En contraste con las combinaciones antes mencionadas, aquí interviene el aspecto de aceptar una orden o advertencia junto con la anticipación de las consecuencias que ocurrirían sino se siguieran. Así pues, el elemento nuevo es la anticipación de las consecuencias de la acción, que no por basarse en la experiencia pierde su carácter lúdico, pues se presenta como una reproducción de la realidad, atribuyéndose a un compañero imaginario. Las otras combinaciones, como se había mencionado, también implican una reproducción de la realidad, pero ésta es pura (combinaciones de liquidación), o se acom-

paña de elementos imaginarios (combinaciones simples) o bien de compensaciones (combinaciones compensatorias) (Piaget, -- 1962).

Cabe hacer notar que los diversos tipos de combinaciones implican un grado cada vez mayor de complejidad.

Entre los 4 y 7 años de edad, el juego simbólico comienza a perder importancia, sin que esto quiera decir que la frecuencia con que se presenta decrece sino que el símbolo va perdiendo su carácter distorsionador lúdico para permitir una mayor adaptación a la realidad, y de esta manera se acerca a una representación totalmente imitativa de la misma. Junto con este cambio del símbolo se dan otras características en el juego de esta etapa. Una de ellas se refiere al orden en el que operan las combinaciones, en contraste con la incoherencia propia de las combinaciones anteriores. -- Otra característica consiste en la imitación exacta de la realidad en la representación de roles, además de una atención cada vez mayor a los detalles precisos de las construcciones que acompañan al juego simbólico. Se observa así una interrelación entre ejercicios sensoriomotores y combinaciones simbólicas, dando lugar a una reproducción cada vez más exacta de la realidad que se manifiesta en los detalles tanto de las escenas como de las construcciones, mientras que los temas generales del juego conservan su carácter simbóli-

co (Piaget, 1962).

Hasta el momento se ha tratado el desarrollo del juego simbólico solitario, pues es hasta la última parte del tercer año de vida o principios del cuarto que llega a ser colectivo, denominándose entonces juego sociodramático (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Fein, 1981) (Fein y Apfel, 1979), constituyendo esta transición la última característica que acompaña al progreso del símbolo hacia la inteligencia adaptativa.

Antes de tratar las características del juego sociodramático, es conveniente señalar la proporción en que ocurre el juego simbólico solitario con respecto a todas las formas de pretensión. A los 3 años de edad constituye el 13% de todas las actividades de pretensión, decreciendo uniformemente a una proporción entre el 6 y 11% para los 5 años de edad (Hetherington y col., 1979; Johnson y Ershler, 1981; Rubin y col., 1976; Rubin y col., 1978; Rubin y Krasnor, 1980; Sanders y Harper, 1976 citados en Rubin y col., 1983). Sin embargo, a los 6 años de edad constituye el 19% de todas las actividades de pretensión (Hetherington y col., 1979 citados en Rubin y col., 1983). Como se puede apreciar, la trayectoria de este tipo de juego en el desarrollo es en forma de "u". El incremento de la pretensión solitaria a los 6 años de edad se atribuye a la práctica de los juegos socia-

les con reglas que surgen precisamente en este momento. Se supone que el niño que se compromete en el juego social con reglas, recurre al juego solitario para practicar y consolidar las habilidades necesarias en la participación del primero (Rubin y col., 1983).

Volviendo al juego sociodramático, se encuentran - como componentes y características del mismo, las metacomunicaciones, que se refieren a mensajes que dan información - - acerca de cómo otro mensaje (sea verbal o no) debe ser interpretado. Se ha visto que el contenido de los mensajes empleados para comunicarse sobre las actividades de pretensión varía en función de la edad, siendo los cambios más notables en las comunicaciones acerca del rol del compañero y de los planes de juego. Sin embargo, independientemente de la edad, los niños tienden a ser más comunicativos con respecto a sus propios planes que con respecto a los de sus compañeros o a los que tienen en común (Garvey y Berndt, 1977 citados en -- Fein, 1981).

Otro componente de la pretensión social o del juego sociodramático se refiere a la adopción de roles, de la - que ya se había hablado, pero en un contexto solitario. Ahora es una actividad social, pues los niños o participantes - del grupo de juego se relacionan entre sí en base a roles -- compatibles con un tema determinado, es decir, hay una dife-

renciación de roles que lleva a que éstos se complementen -- (Fein, 1981) (Piaget, 1962). De acuerdo con Fein (1981) los roles pueden ser recíprocos o reflejar relaciones sociales - que se complementan (como padre-hijo), o bien pueden ser con ductuales, cuando la actividad que implican no se complementa con el rol del compañero. Por su parte, Garvey y Berndt (1977, citados en Fein 1981) identifican de manera más específica cuatro tipos de roles dramáticos: 1° roles funcionales, definidos como los que están organizados por un objeto o actividad (por ejemplo, ser el conductor de un camión); -- 2° roles relacionales, considerados como los roles familiares que implican relaciones complementarias (por ejemplo, ma dre-hijo, esposa-esposo), que como es evidente, coinciden -- con los "recíprocos" de Fein; cabe señalar que estos roles - pueden manifestarse junto con los funcionales; 3° roles de carácter, que consisten en actividades habituales o en ocupa ciones típicas (por ejemplo, policía, etc.), o en papeles -- ficticios (caracteres con nombres propios); dentro de esta - misma categoría están incluidos los personajes que aparecen en cuentos y en televisión; 4° roles periféricos, hacia los que el niño se dirige, pero sin asumir su identidad en nino gún momento (por ejemplo, amigos reales o imaginarios).

De acuerdo con estos mismos autores, los roles relacionales son los que se actúan con más frecuencia. Los re sultados de una investigación apoyan este hecho (Matthews, -

1977 citado en Rubin y col., 1983). Se descubrió que los niños más pequeños (3 años de edad) realizaban las actividades de juego asociadas con roles relacionales en forma muy apegada a las expectativas de la vida real. En cambio, los niños de mayor edad (5 años) extendían dichos roles más allá de -- sus experiencias interactivas personales, incorporando relaciones observadas en otros (como la relación entre esposos). En términos generales, con el aumento de edad, los roles de pretensión así como los temas de juego relacionados con -- ellos, eran más elaborados e imaginativos, ya que con frecuencia involucraban terceras personas imaginarias (por ejemplo, un niño representa la víctima y otro el defensor que -- persigue a un villano imaginario). Otro estudio (Iwanaga, - 1973 citado en Rubin y col., 1983) indica que los niños de 3 años de edad, cuando se comprometen en la pretención grupal con diferentes roles asignados, tendían más a actuarlos en forma independiente que los niños mayores (5 años), quienes desarrollaban más bien relaciones de roles complementarios - que unían las diversas actividades de los participantes por medio de conductas recíprocas apropiadas. Se ha reportado - que existe un gran incremento de la conducta basada en las - relaciones recíprocas entre los 3 y los 5 años (Fein y Stork, en prensa citados en Rubin y col., 1983) (Fein y Apfel, 1979).

Otro de los aspectos que marca distintos niveles - de madurez con respecto al desempeño de roles, se refiere al

grado de alejamiento de la realidad concreta que estos implican. Así pues, recientemente se ha diferenciado el juego de fantasía temático del juego de fantasía sociodramático - - - (Saltz y Brodie, 1982; Saltz, Dixon y Johnson, 1977; Saltz y Johnson, 1974 citados en Rubin y col., 1983). En el temático los niños desempeñan roles fantásticos que se relacionan muy poco con su vida diaria (por ejemplo, caracteres de cuentos, de la televisión, etc.), mientras que en el sociodramático los roles representados son más familiares (por ejemplo, jugar a la casita, a la escolita, etc.).

También se ha visto que en las interacciones de -- los niños de 4 a 6 años de edad hay negociaciones y comunicación con respecto al desempeño de roles (Fein, 1979; Matthews, 1978; Sutton-Smith, 1971 citados en Rubin y col., 1983), - - mientras que en el juego de los niños de 1 y 3 años de edad no aparecen, además de no manifestarse interacciones sociodramáticas o de fantasía grupal en forma espontánea, quizás debido en parte a la incapacidad para producir y comprender mensajes que comuniquen que se trata de juego (Garvey y - - Berndt, 1977 citados en Rubin y col., 1983).

Una vez que la pretensión ha llegado a ser social, manifestándose con las características antes descritas, se observa un incremento desde su inicio hasta los 6 años de -- edad (Corsan, 1979; Iwanaga, 1973; Manwell y Mengert, 1934;

Rubin y col., 1978; Sanders y Harper, 1976; Smilansky, 1968 - citados en Fein, 1981). Posteriormente, entre los 7 u 8 años y los 11 ó 12, tiene lugar su declinamiento, siendo el símbolo cada vez menos distorsionador y al mismo tiempo cada vez más aproximado al trabajo adaptativo. Además existe una coordinación creciente de roles y una expansión de la socialización que conlleva a una adaptación social cada vez mejor. En este momento, el juego simbólico, convertido en sólo una reproducción exacta de la realidad, se evoca con el único fin de proporcionar un apoyo a la comprensión inteligente. Así pues, el símbolo deja de tener como propósito la asimilación de la realidad al yo, sustituyéndolo por el de la adaptación a la misma (Piaget, 1962).

Con respecto a la proporción del juego de pretensión social en relación con todo el juego imaginativo, se sugiere que su desarrollo tiene forma de "u" invertida. Es así, que a los 3 años de edad constituye el 70% de todo el juego de fantasía (Johnson y Ershler, 1981 citados en Rubin y col., 1983); a los 4 años incrementa a una proporción entre el 74 y 80% (Hetherington y col., 1979; Johnson y Ershler, 1981; Rubin y col., 1976; Rubin y col., 1978 citados en Rubin y col., 1983); a los 5 años decrece constituyendo entre el 68 y el 71% (Hetherington y col., 1979; Rubin y col., 1978 citados en Rubin y col., 1983) y decrece aún más a la edad de 6 años, en donde cuenta con una proporción del 65% (Hetherington y col.,

1979 citados en Rubín y col., 1983).

### 5. Papel del Lenguaje en el Juego de Pretensión

Se ha sugerido que varias habilidades, tales como la permanencia de objeto, el juego de pretensión y el lenguaje se encuentran asociados con la aparición de la representación mental durante la infancia (Piaget, 1962) (Piaget, 1962 citado en Corrigan, 1982). La representación surge cuando la información sensoriomotora se aplica a objetos que no están presentes en el momento y que son evocados por medio de significadores. Es en esta evocación donde se observa lo característico de la representación, es decir el que supere -- los límites del presente, al dejar de basarse en el exterior inmediato. Para que sea posible que la representación tenga lugar, es necesario que se unan los significadores que constituyen el medio de evocación de los objetos ausentes, con significados que aporta el pensamiento y que permiten relacionar a los significadores con los objetos presentes. Es en este sentido que el lenguaje puede intervenir en el juego simbólico simplificando la formación de representaciones y socializándolas. Antes de que el niño sea capaz de utilizar los significadores del lenguaje es necesario que los aprenda por medio de la imitación, que es la que posibilita la capacidad representativa (Piaget, 1962).

Se han realizado investigaciones sobre la relación existente entre el lenguaje y el juego, obteniendo correlaciones entre ambos. Por una parte estos resultados se atribuyen a la relación que tiene el surgimiento de la capacidad representacional tanto con el lenguaje como con el juego. Por otra parte, se considera que las correlaciones existentes entre el lenguaje y el juego obedecen a que las secuencias de éstos en puntos determinados del desarrollo comparten las mismas habilidades específicas (Fisher, 1980; Fisher y Corrigan 1981 citados en Corrigan, 1982). Esta última explicación se ve favorecida por el hecho de que se reportan relaciones entre el juego y el lenguaje en cuanto al número de componentes animados e inanimados, siendo evidente además una creciente flexibilidad en la secuencia de ambos (Corrigan, 1982). Sin embargo, cabe señalar que en general los estudios del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo no aportan una evidencia convincente de que el juego de pretensión sea o un prerrequisito para el lenguaje y las habilidades cognitivas, o un logro simultáneo a éstos, o una consecuencia de haber adquirido dichas habilidades (Fein, 1981).

Independientemente de que el papel del lenguaje permanezca como algo no esclarecido, el lenguaje o la conducta verbal se ha analizado en numerosas investigaciones como indicador de la fantasía y de los procesos simbólicos. Esto ha sido motivo de crítica (McLoyd, 1982). En primer lugar,

se considera que mientras no haya evidencia verbal de que la conducta de juego tiene el fin de designar a un objeto o modelo ausente, no se puede considerar que estén involucrados procesos simbólicos (Huttenlocher y Higgins, 1978 citados en McLoyd, 1982). En segundo lugar, debido a definiciones operacionales inadecuadas de estos procesos se puede caer en sobrestimaciones; también pueden hacerse subestimaciones ya - que algunos casos de fantasía pueden no ser expresados verbalmente (por ejemplo, sustituciones de objetos).

Como conclusión, se considera que el lenguaje constituye un apoyo y reflejo de la pretensión por lo que es válido emplearlo como medio para detectarla. Sin embargo, debe tomarse en cuenta cada uno de los aspectos mencionados en las críticas anteriores, para que constituya un medio adecuado.

## 6. Factores que determinan el Juego de Pretensión

### 6.1 Estructura de los objetos

Se ha visto que las características de los objetos constituyen uno de los factores que afectan al juego de pretensión. Un ejemplo de esto, lo ofrece una investigación en la que se comprueba la teoría del desarrollo del juego simbólico de Piaget. Los resultados indicaron que los niños más pequeños (18 meses) escogían como objetos sustitutos o signi

ficadores (en términos de Piaget) a aquellos físicamente similares al objeto referente o significado (en términos de Piaget), y realizaban acciones que eran apropiadas a la función de estos objetos, es decir acciones funcionales; por ejemplo, el atribuirle a un palo la función de un lápiz, ejecutando los movimientos relacionados con la acción de escribir. Sin embargo, los niños de mayor edad (34 meses) no escogían objetos sustitutos que guardaran semejanza con el objeto referente y tampoco ejecutaban acciones funcionalmente apropiadas a éste. En otras palabras, con el aumento de edad ocurría el uso simbólico de objetos físicamente diferentes a aquellos empleados en la vida real y la expresión de símbolos sin valerse de acciones funcionales (Ungerer y col., 1981). Los dos tipos de acciones reportadas en esta investigación coinciden con los que otros autores han denominado "acciones apropiadas con respecto a las funciones específicas y los usos sociales del objeto", y "acciones indiscriminadas", que se refieren a la aplicación de una acción sensoriomotora determinada en una variedad de objetos, sin atender a sus características particulares (como textura, forma, etc.), o bien a la aplicación de una variedad de acciones sensoriomotoras en forma similar a un objeto determinado, sin ser evidentes ajustes para sus características particulares (Rosenblatt, 1977; Zelazo y Kearsley, 1980 citados en Rubin y col., 1983). Con respecto a la transición de las acciones funcionales a las acciones indiscriminadas, los re-

sultados de otra investigación corroboran que conforme se -- avanza en edad decrece el uso convencional de los objetos, - mientras incrementa su uso novedoso, al emplearlos para re- presentar a otros objetos no presentes (Fein y Apfel, 1979).

El hecho de que los niños a cierta edad (menor a - los dos años) puedan pretender sólo ante objetos sustitutos que se asemenen a los objetos referentes, teniendo dificulta des para pretender que un objeto estructurado sea otra co- sa, ha sido evidente en otras investigaciones (Elder y Peder- son, 1978; Fein, Jackowitz y Watson, 1975 citados en Peder- son y col., 1981). La dificultad ante los objetos estructu- rados se observa claramente en la preferencia por objetos -- con funciones ambiguas en el momento de sustituir (Jackowitz y Watson, 1980 citados en Rubin y col., 1983). También se - ha visto que la dificultad que presentan los niños para - - transformar un objeto en otro se debe a que los objetos sus- titutos tienen una alta probabilidad de provocar respuestas manipulativas. Esto se explica mediante la consideración de que los niños conocen la función apropiada de los objetos -- sustitutos y por ello se niegan a emplearlos en una forma -- inapropiada. Asimismo, se atribuye a que los objetos susti- tutos provocan acciones incompatibles con las actividades de pretensión, lo cual apoya la idea de Vygotsky de que las ac- ciones ejercen interferencia en las actividades representa- cionales en los niños pequeños (Pederson y col., 1981), pues

to que si el objeto tiene una alta probabilidad de provocar respuestas manipulativas incompatibles a la actividad de pretensión, el niño pequeño se ve motivado a manipular el objeto de acuerdo a su función, impidiéndole esto transformarlo en otro. Al mismo tiempo, se reporta que para el niño resulta más fácil transformar en esta condición que en la condición de objeto ausente (Jackowitz y Watson, 1980 citados en Rubin y col., 1983). Sin embargo, los resultados de otro estudio indican precisamente lo contrario (Elder y Pederson, - 1978 citados en Rubin y col., 1983), señalando la necesidad de una investigación más profunda al respecto.

Otra investigación (McLloyd, 1983) indica cómo afectan los objetos de alta y de baja estructura en el juego de pretensión. Los objetos de alta estructura favorecen el juego de pretensión no interactivo en los niños de 3 años y medio de edad, es decir que ante tales objetos los niños manifiestan juego solitario o paralelo, pues no muestran intento de interactuar ni de comunicarse con el otro. Este resultado apoya la consideración de El'konin de que el juego de pretensión temprano se caracteriza por el uso apropiado de objetos que tienen funciones convencionales estrictas. Además, es consistente con los resultados reportados por Jeffree y - McConkey (1976), así como con la explicación mencionada anteriormente de Pederson y col. (1981) con respecto a la dificultad que tienen los niños pequeños en transformar un obje-

to en otro. También coincide hasta cierto punto con otra investigación (Pulaski, 1973 citado en Rubin y col., 1983) en la que se compararon los efectos de materiales altamente estructurados y moderadamente estructurados en el juego de niños preescolares, siendo evidente que ante los primeros el juego se limitaba al contenido que sugerían mientras que con los segundos el juego era variado e inventivo. Sin embargo, los resultados de otra investigación (Fields citado en Fein, 1981 en prensa) demuestran claramente lo contrario, pues ante una caja altamente estructurada se observó más pretensión que ante una menos estructurada. La divergencia en este aspecto se atribuye a diferencias en edad y en nivel socioeconómico de las muestras que participaron en cada uno de los estudios, dado que en el primero los sujetos eran de mayor edad y pertenecientes a la clase media, mientras que en el segundo no sólo contaban con menor edad sino que pertenecían a la clase baja (Fein, 1981 citada en Rubin y col., 1983).

Como puede apreciarse, todas las características de los objetos anteriormente mencionadas se encuentran en estrecha relación ya que si el objeto posee una alta estructura, existe mayor posibilidad de que sea manipulado de acuerdo a su función, y al mismo tiempo hay menor probabilidad de que sea transformado en otro, interfiriendo esto con la pretensión.

El juego de pretensión cooperativo de los niños de 5 años de edad, no se ve afectado por la estructura de los - objetos, estando esto también de acuerdo con El'Konin, quien considera que los niños mayores no se basan tanto en los objetos concretos para comunicar el significado que desean - - pues cuentan con las habilidades lingüísticas para ello. Además se vio que los objetos de baja estructura favorecían las sustituciones, mientras que los objetos de alta estructura - incrementaban la frecuencia de la onomatopeia y la variedad de los temas de pretensión. Aunque cabría esperar más juego de pretensión con los de baja estructura, debido a que carecen de una función estricta, esto no pudo comprobarse - - - (McLoyd, 1983).

Además de las características antes mencionadas, la complejidad de los objetos de juego también afecta al jue go imaginativo. Se ha visto que el grado de complejidad del objeto no necesariamente propicia una mayor actividad de jue go, sino que más bien fomenta la exploración manipulativa, - aunque esto varía con la edad. Los niños de 7 años de edad exploran el objeto en relación directa a la complejidad del mismo, mientras que los niños de 2 años manifiestan mayor ex ploración ante los objetos moderadamente complejos, en compa ración con los muy simples o los muy complejos. Además los dos grupos de edad manifiestan más juego ante los objetos -- simples que ante los complejos (Switzky, Haywood, e Isett, -

1974 citados en Newman y Newman, 1978), por lo que si se desea observar juego imaginativo lo más recomendable es poner a disposición de los niños los primeros.

También afecta al juego de pretensión los materiales en sí que se ofrecen al niño. Se ha visto que el uso de materiales artísticos tales como pinturas, crayolas, tijeras, etc., se correlacionan negativamente con la cantidad de juego de pretensión, posiblemente debido a que dichos materiales se prestan más a otros tipos de juego (Tizard, Philips y Plewis, 1976 citados en Rubín y col., 1983). Al mismo tiempo se ha visto que materiales semejantes tales como la plastilina, la arcilla, la arena y el agua se asocian con el juego no social (solitario y paralelo) y con el juego funcional o sensoriomotor (Rubín, 1977a, 1977b citado en Rubín y col., 1983). Por otra parte, parece ser que los materiales en sí se combinan con el tipo de juego en cuanto a si es solitario o interactivo. Así lo demuestra un estudio longitudinal (Rubín y Seibel, 1981 citados en Rubín y col., 1983), en el que los niños manifestaban juego imaginativo con bloques cuando interactuaban entre sí, y en cambio con los mismos bloques, estando solos mostraban una conducta predominantemente constructiva.

Además del tipo de material, la cantidad del mismo también ejerce influencia en la conducta de juego a nivel so

cial, de tal manera que existe mayor probabilidad de que ocurra interacción social cuando hay escasos objetos o no los hay en la situación de juego (Bjorklund, 1979; Eckerman y -- Whatley, 1977 citados en Rubin y col., 1983).

## 6.2 Familiaridad ante los objetos y las personas

La familiaridad constituye otro de los aspectos -- que afecta al juego de pretensión, de tal manera que si ésta no existe hacia los objetos de juego, la pretensión se inhibe (Fein, 1981; Hutt, 1970; Schwartzman, 1978 citados en -- McLoyd, 1982) (Hutt, 1966; Vliestra, 1978 citados en Cohen, 1980).

La familiaridad con las personas durante el juego es otro de los factores que determinan la pretensión, influyendo también qué persona es. Si la persona es familiar -- (por ejemplo, la madre), la pretensión se incrementa y si no lo es decrece (Matas y col., 1978 citados en Fein, 1981). Por ello es recomendable al realizar una investigación, observar el juego en forma cubierta o indirecta (McLoyd, 1982), a menos que el observador haya interactuado en una forma cálida previamente con el niño (Pintler, 1945 citado en Fein -- 1981).

Una investigación indica que cuando las niñas juegan solas o

con sus madres se involucran en un juego creativo mientras - que los niños se involucran en este tipo de juego con los -- compañeros, siendo en este caso aún más creativo que el de - las niñas (Cohen, 1980).

Con respecto a los compañeros, se han realizado numerosas investigaciones que aclaran los efectos de la fami--liaridad. En una de estas investigaciones se comparó el juego libre (en sus hogares) de niños de 19 meses de edad solos y en presencia de un compañero. Se vio que en ésta última - condición los niños tendían más a explotar propiedades únicas de los objetos y a emplearlos en una forma no literal; - en otras palabras, mostraban un juego más sofisticado que los niños que se encontraban solos (Rubenstein y Howes, 1976 citados en Rubin y col., 1983). Otra investigación reporta resultados similares, pues niños de 3 años de edad que jugaban con compañeros familiares mostraban mayor complejidad en el juego dramático, además de presentar una mayor proporción de éste que los niños cuyo compañero de diada no era familiar - (Doyle, Connolly y Rivest, 1980 citados en Rubin y col., 1983). Estos resultados llevaron a sugerir que el hecho de participar con compañeros familiares aminora la probabilidad de la observación pasiva y de la actividad solitaria, y al mismo - tiempo incrementa la probabilidad de que ocurra intercambio verbal, físico y juego de pretensión (Rubenstein y Howes, -- 1976; Doyle, Connolly y Rivest, 1980 citados en Rubin y col.,

1983).

En otro estudio donde se aparearon niños de 4 años de edad que ya se conocían, se observó la conducta de -- juego libre en tres sesiones, siendo evidente que con el aumento de la familiaridad hacia el compañero tenía lugar un incremento correspondiente en la proporción del tiempo dedicado al juego de fantasía. Asimismo, se apreció un incremento en las transformaciones que implican una abstracción relativamente independiente del objeto concreto, transformaciones que requieren de un funcionamiento cognoscitivo más complejo y que reciben el nombre de ideacionales (Mathews, -- 1977b; 1978a citados en Rubin y col., 1983).

Cabe señalar que el sexo del compañero también -- afecta al juego imaginativo. Una investigación indica que -- cuando se aparea a un niño con un compañero del mismo sexo -- hay una mayor tendencia a explorar objetos novedosos, dedicando menos tiempo a los juguetes familiares, en comparación a un niño solo o apareado con un compañero del sexo opuesto (Rabinowitz, Mosely Finkel y McClinton, 1975 citados en Rubin y col., 1983). Como consecuencia puede suponerse que -- hay menor probabilidad de que se manifieste juego de pretensión en la primera situación que en las dos últimas.

### 6.3 Características del espacio de juego

La densidad del espacio de juego constituye otro de los aspectos que afecta al juego dramático. Se ha visto que la reducción del espacio de juego con el mismo número de personas trae como consecuencia un decremento en la actividad física y un incremento en el contacto físico. Por otra parte, cuando existe un gran número de personas en el espacio de juego se incrementa la incidencia del juego de pretensión y curiosamente también la conducta de espectador (Peck y Goldman, 1978 citados en Rubin y col., 1983).

El hecho de que el espacio de juego sea interior o exterior también influye. Cuando el juego se desarrolla en un espacio exterior o al aire libre se observa una mayor tendencia hacia la pretensión en los niños preescolares de mayor edad. Cuando a estos niños se les da la posibilidad de elegir entre jugar en un espacio exterior y uno interior, -- muestran preferencia por el primero pasando más tiempo ahí -- en comparación con los preescolares más pequeños (Sanders y Harper, 1976 citados en Rubin y col., 1983).

Una investigación indica los efectos de la calidad del espacio exterior en el juego. Se compararon las formas del mismo que ocurrían en un patio de juego creativo, -- con amplias variedades de equipo móvil, y por otra parte en

un patio tradicional con un equipo fijo y convencional. Se observó con mayor frecuencia juego funcional en éste último, mientras que en el primero se manifestaba en mayor grado juego imaginativo. En ninguno de los dos campos de juego fue evidente el juego constructivo, corroborando este hecho que tal forma de juego ocurre con mayor frecuencia durante el -- juego libre de los niños preescolares en espacios interiores (Campbell y Frost, 1978 citados en Rubin y col., 1983) (Rubin y col., 1983).

Parece ser entonces que si se desea observar juego imaginativo, conviene reunir varias personas en el espacio - de juego, procurar que éste sea exterior disminuyendo la probabilidad de que tenga lugar el juego constructivo.

#### 6.4 Personalidad

La personalidad del niño también determina al juego simbólico, ya que se considera que la tendencia a comprometerse en este juego refleja una dimensión estable que da lugar a una diferencia individual. Dicha estabilidad ha sido comprobada a través de situaciones (Dansky, 1980; Bach, - 1945; Doshi, 1965; Fein, 1979; Kessen y Fein, 1975 citados en Fein, 1981) y del tiempo aunque por períodos cortos - - - (Enstein y Fein; Freyberg, 1973; Singer y Singer, 1976 citados en Fein, 1981). Sin embargo, al mismo tiempo se ha vis-

to que esta dimensión puede ser modificada por medio de entrenamiento (Singer, 1973 citado en Fein, 1981). El juego de pretensión refleja una tendencia general a emplear procesos imaginarios al tratar con eventos de la vida real - - - (Sherrod y Singer, 1977 citados en Fein, 1981). Por lo tanto, los niños que cuentan con esta tendencia manifestarán mayor juego de pretensión que los niños que carecen de ella. En base a esta suposición, se han investigado las diferencias individuales en cuanto a la imaginación de los niños, - con el propósito de evaluar su predisposición para el juego imaginativo. Se reporta que los niños de edad escolar con - predisposiciones imaginativas más altas son menos impacientes, más creativos en la narración de cuentos y además pasan más tiempo con sus padres, sin embargo, estos resultados deben tomarse con cautela dado que no se cuenta con la confiabilidad de las variables (Singer, 1973 citado en Rubin y - col., 1983).

Por otra parte, se han reportado diferencias individuales con respecto al estilo de juego simbólico, en otras palabras, se han identificado dos patrones de conducta que - manifiestan consistencia a través de diferentes materiales y situaciones. El primero de estos estilos implica un enfoque en los objetos, pues la actividad simbólica se centra en la exploración de las configuraciones y de las propiedades físicas de los materiales de juego, siendo empleados como si -

fueran bloques de construcción. El segundo implica un enfoque en las personas, pues se crean una variedad de situaciones, tratando a los materiales como medios para la interacción social. Los niños que manifiestan el primer estilo reciben el nombre de "imitadores" (Wolf y Gardner, 1979), y describiendo su conducta en forma más detallada, puede decirse que experimentan curiosidad sobre las funciones de los objetos, los nombres que pueden dárseles, las posibilidades de exploración y variación que ofrecen, sin interesarse en la comunicación o recreación de la experiencia personal; de hecho, muestran incapacidad para utilizar los objetos de juego en un contexto social y comunicativo. En contraste, los "dramáticos" (Wolf y Gardner, 1979), nombre con el que se designa al otro estilo, se interesan marcadamente por el ambiente humano, incluyendo las actividades, los pensamientos y los sentimientos de los demás, así como la forma en que podrían ser contactados y afectados. En este caso, la mayor parte de la energía se dedica a la comunicación efectiva con otros y a compartir sus experiencias, sin que se aprecie la tendencia a investigar las propiedades físicas de los materiales. En cuanto al juego simbólico, pueden mencionarse tres diferencias generales. En primer lugar, con respecto a las bases para transformar los objetos en el transcurso del juego, los imitadores realizan dichas transformaciones basándose en semejanzas visuales (por ejemplo, usar la cuchara sopera como cono de helado), mientras que los dramáticos ac-

túan con relativa independencia de la semejanza visual a la hora de transformar (por ejemplo, cualquier objeto que puede ser sostenido se puede usar como cono de helado). En segundo lugar, en cuanto a la habilidad para representar rutinas familiares o experiencias significativas, los imitadores la manifiestan a un nivel primitivo, y rara vez en forma espontánea: en cambio los dramáticos la muestran con frecuencia, incluyendo los detalles y a un nivel más bien sofisticado. En tercer lugar, en relación con la habilidad para tratar aspectos completamente imaginarios, los imitadores muestran incomodidad ante un objeto de este tipo, al grado que con frecuencia demandan que un artículo real se introduzca al juego; por el contrario, los dramáticos introducen espontáneamente desde temprana edad contenidos completamente imaginarios tales como compañeros imaginarios y el empleo de gestos para implicar la presencia de objetos ausentes.

Otra diferencia general que es importante mencionar sin corresponder estrictamente al juego simbólico se relaciona con el peso que tienen los componentes de cualquier acto simbólico para uno y otro estilo. Estos componentes -- son de acuerdo con Werner y Kaplan (1963, citados en Wolf y Gardner, 1979) dos agentes: el sí mismo y el otro; y por otra parte los dos aspectos del significado: el significador y el significado, cuya interacción dinámica es lo que constituye el acto simbólico. Al parecer los imitadores concen-

tran sus esfuerzos en el proceso de interpretar el significado, para lo cual exploran el mundo de los objetos, capturando sus características en significadores adecuados. Por su parte, los dramáticos parecen colocar mayor énfasis en la -- unión existente entre el sí mismo y el otro, estableciendo -- comunicación con los demás participantes durante el intercambio.

Estas diferencias de estilo comienzan a manifestarse desde los 12 meses de edad, consistiendo más que nada en un énfasis mayor en cualquiera de los dos patrones de conducta que implican, pues el hecho de que un niño tenga uno de los dos estilos no le impide realizar lo que un niño del -- otro estilo hace a la misma edad. Cada estilo comprende un patrón de conducta característico que se manifiesta en la actividad espontánea del niño a lo largo del tiempo. Para el segundo año de vida, se pronuncian tales diferencias, haciendo parecer al imitador como menos sofisticado simbólicamente o más conservador imaginativamente que el dramático. Para el tercer año de vida (o de los 24 a los 36 meses) se empieza a observar el uso de ambos estilos de juego para complementarse aunque todavía existe la preferencia hacia alguno de ellos. Los relatos que hacen los dramáticos han evolucionado a tal grado que con frecuencia necesitan habilidades correspondientes al otro estilo. De igual forma, las construcciones de los imitadores empiezan a requerir secuencias espe

eficaces de eventos (Wolf y Gardner, 1979).

Independientemente de los estilos de juego simbólico, ciertas emociones repercuten en el funcionamiento del -- juego imaginativo, aunque no constituyan un aspecto permanente de la personalidad del niño. Si el niño ha sido sometido a una experiencia frustrante inmediatamente antes del momento de juego, el contenido de éste muestra un incremento de agresividad (Bach, 1945 citado en Fein, 1981). Además, si existen altos niveles de ansiedad, el juego se ve alterado -- (Erikson, 1940; Fineman, 1962; Gould, 1972; Hartley y col., 1952 citados en Fein, 1981).

### 6.5 Televisión

Al parecer, los efectos que ejerce en el juego imaginativo al ver la televisión no se han esclarecido todavía. Por una parte se sugiere que una de las funciones más importantes de la televisión es que contribuye a la conducta de fantasía (Schramm, Lyle, y Parker, 1961 citados en Rubin y col., 1983). Por otra, las investigaciones que se han centrado en el juego de pretensión indican que los niños que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, juegan en -- forma menos imaginativa que sus compañeros que la ven durante menos tiempo (Singer y Singer, 1979 citados en Rubin y -- col., 1983).

Independientemente de cuál es la influencia de la televisión en el juego imaginativo, parece haber acuerdo en cuanto a que puede promover una actitud general de pasividad (Newman y Newman, 1978) así como de mayor obediencia (Fein - en prensa citada en Rubin y col., 1983).

Se ha visto que los niños que ven entre 4 y 5 horas de televisión al día muestran una tendencia menor a comprometerse en el juego de diversas formas, incluyendo el simbólico (Newman y Newman, 1978).

La posición más aceptada con respecto a los efectos de la televisión en el juego de fantasía parece ser la que toma en cuenta el contenido de los programas observados (Salomon, 1977 citado en Rubin y col., 1983). Además existe apoyo experimental para dicha posición, ya que varios estudios donde se ha manipulado la calidad de los programas de televisión, reportan que el juego imaginativo se ve afectado en forma diferente dependiendo del contenido. En uno de estos estudios, se compararon los efectos de las siguientes condiciones en el juego imaginativo: a) exposición a un modelo adulto que enseña juego de hacer creer; b) exposición a un programa determinado de televisión, interviniendo un adulto para señalar aspectos particulares del mismo; c) exposición a un programa determinado; y d) no se les exponía a nada (condición control). Los resultados indican que el mayor

incremento de la actividad imaginativa ocurre para la primera condición, y que este incremento va disminuyendo progresivamente para cada una de las siguientes condiciones (Singer y Singer, 1976 citados en Rubin y col., 1983).

#### 6.6 Método de enseñanza en la escuela

El método de enseñanza seguido en la escuela, afecta la calidad del juego según lo indican varias investigaciones. En una de ellas se compara el juego libre entre niños que asistían a un "centro formal orientado al contenido" y niños que asistían a un "centro de descubrimiento orientado al proceso". El primer centro se caracterizaba por una mayor dirección por parte del maestro en el currículum formal. Se reporta que los niños de este centro producían un mayor número de transformaciones de pretensión mientras que los del centro de descubrimiento manifestaban mayor juego funcional y menor juego constructivo en comparación con los otros niños (Johnson y col., 1980 citados en Rubin y col., 1983). Otro estudio revela resultados semejantes, (Bryant y Rubin, citados en Rubin y Seivel, 1981 a su vez citados en Rubin y col., 1983), siendo que los niños que asistían a una escuela montessori rara vez manifestaban juego sociodramático o dramático, presentando en cambio, juego no social y constructivo con frecuencia. Parece ser que en este tipo de escuelas se usan materiales constructivos, mientras que no se ponen a

disposición de los niños aquéllos que propician la pretensión. Este hecho se basa en la noción de que las actividades imaginativas fomentan la patología. Además de la disposición de materiales constructivos, existen otros factores ambientales como es el propiciar el trabajo individual, que facilitan otras formas de juego que no son ni imaginativas ni sociales, sino constructivas.

Por otra parte, el hecho de que los niños provenientes de centros formales orientados al contenido, o centros tradicionales muestren una mayor incidencia de juego de pretensión, ha llevado a sugerir que la alta estructura del salón de clases y la dirección del maestro fomentan el juego imaginativo, e inhiben o desalientan al juego sensoriomotor. Sin embargo, existe confusión en este sentido, pues se reporta (Huston-Stein y col., 1977 citados en Rubin y col., 1983) que la estructura del salón de clases, definida como el grado de preparación y dirección del programa por parte de un adulto, se relaciona negativamente con la incidencia de juego de pretensión escolar.

### 6.7 Edad

Otro factor que afecta al juego de pretensión es la edad del niño. En una investigación Field y col. (1982), confirmaron el curso del juego de pretensión señalado por --

Piaget (1962) y Nicolich (1977). De acuerdo con ellos el -- juego de realidad en el que los objetos y personas son trata dos en una forma realista, es el primero en aparecer. Poste riormente surge el juego de fantasfa que se manifiesta en -- tres formas distintas conforme se avanza en el desarrollo. La primera de estas manifestaciones es la fantasfa de objeto, donde los objetos son tratados como si fueran otros; la se-- gunda es la fantasfa de persona en la que el niño pretende - ser otra persona mediante la adopción de un rol; y la tercera es la fantasfa anunciada donde las actividades de juego se - planean y anuncian antes de su ejecuci3n.

En esta investigaci3n emplearon una muestra trans- versal que comprendfa las edades: 1) de 20 a 34 meses; 2) de 35 a 47 meses y 3) de 48 a 65 meses; y otra longitudinal que abarcaba las edades promedio de 36 meses a 49 meses. Se vio que el juego de realidad declinaba entre los 2 a $\dot{u}$ os y medio y los 3 a $\dot{u}$ os y medio de edad en la muestra transversal, y de los 3 a los 4 a $\dot{u}$ os en la longitudinal. La mayor proporci3n del juego de fantasfa de objeto ocurrfa en el segundo grupo de edad, llevando esto a suponer que este tipo de juego si-- gue una direcci3n en forma de "u" invertida. Por otra parte el juego de fantasfa de persona incrementaba del primer gru- po de edad al segundo y de 3ste al tercero en la muestra - - transversal, y a lo largo del segundo a $\dot{u}$ o para la muestra -- longitudinal. Este mismo incremento se observ3 para la mues

tra longitudinal en el juego de fantasfa anunciado; sin embargo para la muestra transversal se hizo evidente un incremento sólo del primer al segundo grupo de edad ya que no hubo cambios para el tercero, apreciándose un estancamiento.

En otra investigación (McLoyd, 1980), no se encontraron diferencias entre las edades de 3 años y medio y de 5, en cuanto a los modos de transformación que los niños expresan verbalmente en el juego de pretensión, lo cual se atribuye a la proximidad de estas edades. En otras palabras, no se encontraron diferencias en el empleo de los modos de transformación de objeto (atribución en forma verbal de una propiedad o identidad imaginaria a un objeto concreto; por ejemplo, animación, sustitución) e ideacional (implica una abstracción, idea o tema relativamente independiente del objeto concreto; por ejemplo, atribución situacional, atribución del rol).

Los resultados de otro estudio (Golomb, 1979), revelan una incidencia igualmente alta de pretensión, en el juego libre de niños cuyas edades oscilaban entre los 3 años, 4 meses y los 6 años, 1 mes. Sin embargo, se reportan diferencias cualitativas entre estas edades. El juego de pretensión de los niños más pequeños se caracterizaba con mayor frecuencia por acciones imitativas (por ejemplo, imitar los sonidos de un camión) y por la representación de acciones --

cortas (es decir, adoptar una característica de la identidad de una persona). Además el juego se manifestaba en episodios relativamente cortos que con frecuencia tenían lugar en forma solitaria o paralela. Con el progreso de edad se apreciaba un mayor involucramiento y complejidad en el juego, -- además de una división de roles. En el juego de los niños -- más grandes, el desempeño de roles se desarrollaba con un -- mayor grado de imaginación y de variación de los temas, siendo estos más ampliamente elaborados. También se observaba -- un incremento en la duración de los episodios de juego.

Se han reportado otras diferencias como consecuencia de la edad en un rango más amplio, de los 3 a los 8 años (Overton y Jackson, 1973 citados en Rubin y col., 1983). Los niños debían pretender que estaban usando objetos comunes -- con acciones apropiadas a los mismos, primero con apoyos físicos y luego sin ellos. Se observó que los niños de 3-4 años recurrían a la estrategia de emplear una parte de su propio cuerpo para designar al objeto referente, mientras que los -- de 5-6 años empleaban esta estrategia con la misma frecuencia que la de usar objetos simbólicos imaginarios. A diferencia de los niños de los dos grupos de edad anteriores, -- quienes tenían 8 años únicamente empleaban objetos imaginarios. Por otra parte, se confirmó que las sustituciones de objeto son cada vez más ideacionales o imaginarias a medida que se avanza en edad lo cual corrobora otra investigación --

(Gowen, 1978 citado en Rubin y col., 1983). Estos resultados se han tomado como apoyo a la posición de Vygotsky - - - (1967, citado en Rubin y col., 1983) con respecto a que los niños muy pequeños muestran una capacidad menor a la de los mayores para separar el pensamiento del objeto y de la acción, de tal manera que necesitan de pivotes o uniones concretas.

También se ha encontrado que desde los 3-4 años de edad los niños son capaces de emplear objetos que no se asemejan estrechamente al referente (por ejemplo, partes corporales) en las actividades de pretensión (Overton y Jackson, 1973 citados en Rubin y col., 1983). Este hecho se ve confirmado por los resultados de otro estudio, en el que se vio que los niños menores a los 3 años de edad eran más dependientes de la presencia de objetos sustitutos que se asemejan a los referentes (Elder y Pederson, 1970 citados en Rubin y col., 1983).

Por último, cabe indicar que se han detectado efectos de la edad en el juego de pretensión, con respecto al uso de componentes animados e inanimados. Se observaron diferencias entre las edades de 22, 25 y 28 meses, en el sentido de que a mayor edad, los niños realizaban durante el juego un mayor número de sustituciones tanto con objetos animados como inanimados. Diferencias semejantes se apreciaron -

en el lenguaje, siendo que al aumentar la edad, incrementaba el número de componentes animados e inanimados en las oraciones emitidas (Corrigan, 1982).

### 6.8 Sexo

El sexo constituye también uno de los factores que influye en el juego de pretensión, pues se han visto considerables diferencias sexuales en varios aspectos del mismo. Se piensa que estas diferencias en el juego reflejan los estereotipos tradicionales. La evidencia sugiere que las diferencias sexuales emergen desde el segundo año de vida (Goldberg y Lewis, 1969; Smith y Daghish, 1977 citados en Rubin y col., 1983).

Un hecho que ha sido reportado consistentemente -- por varias investigaciones es que las niñas prefieren las muñecas y los juguetes relacionados con la casa, mientras que los niños prefieren jugar con bloques, materiales de construcción y camiones u objetos de transporte (Benjamin; 1932; Fagot, 1974; Farrell, 1957 citados en Fein, 1981) (Bott, - - 1928; Bridges, 1927; Carl, Wyon y Richards, 1969; Connor y Serbin, 1977; Fagot, 1978; Fagot y Petterson, 1969; Fling y Manosevitz, 1972; McDowell, 1937; Rubin y Krasner, 1979 citados en Fein, 1981) (Rubin, 1977).

Con respecto a la adopción de roles, se ha visto - que los niños tienden más a adoptar roles fantásticos o ficticios (roles que no se espera que el niño represente en su vida posterior), mientras que las niñas tienden a adoptar roles anticipatorios (roles que se espera que representen en su vida posterior, como ocupaciones, actividades domésticas, etc.) retratando caracteres familiares (Pulaski, 1973; Smith, 1977; Stone, 1971 citados en Fein, 1981) (McLoyd, 1980). También existe diferencia en el grado de flexibilidad que muestran los niños de ambos sexos hacia los roles sexuales. Se ha visto que a una edad menor a los 2 años, las niñas muestran una mayor tendencia que los niños a cambiar a juegos -- del sexo opuesto, cuando estos han sido modelados por algún adulto (Fein y col., 1975 citados en Rubin y col., 1983). Así pues, las niñas tienden más a comprometerse en temas de pretensión ficticios o de aventuras que los niños en temas - domésticos o familiares (Singer y Singer, 1980 citados en Rubin y col., 1983). Además los roles que representan los niños implican mayor movilidad, pues en el juego en general -- muestran un mayor nivel de actividad física tanto en espacios interiores como exteriores en comparación con las niñas (Dipietro, 1981; Goldberg y Lewis, 1969; Halverson y Waldrop, 1973; Pederson y Bell, 1970; Pulaski, 1970; 1973; Smith y - Daglish, 1977; Tauber, 1979 citados en Rubin y col., 1983) - (Pulaski, 1970; Sanders y Harper, 1976 citados en McLoyd, -- 1983). En cambio, las niñas tienden más a manifestar conduc

las sedentarias y constructivas, siendo también sedentarios los roles que representan (Pulaski, 1970; Sanders y Harper, 1976 citados en McLoyd, 1983).

Otras diferencias se relacionan con el espacio de juego, es decir si es interior o exterior. Se ha visto que los niños se involucran en más juego de pretensión cuando se encuentran al aire libre que las niñas (Sanders y Harper, -- 1976 citados en McLoyd, 1983). A este factor puede deberse la falta de consistencia en los resultados de varias investigaciones relativas a las diferencias sexuales. Así pues, algunas de estas investigaciones reportan una mayor incidencia de juego de pretensión en las niñas (Fein y Robertson, 1975 citados en Rubin y col., 1983), mientras que otras en los niños (Enslin, 1979; Harper y Sanders, 1975 citados en Rubin y col., 1983). Como consecuencia, existe confusión con respecto a las diferencias debidas al sexo en la cantidad de -- juego de pretensión.

Otros estudios indican que las niñas realizan más transformaciones que los niños durante el juego de pretensión, siendo ideacionales sus modos de transformación (es decir, que implican una abstracción relativamente independiente del objeto concreto); en cambio los niños emplean modos - materiales o de objeto en la transformación (Matthews 1977 - citada en Fein, 1981). En otras palabras, las niñas depen--

den en menor grado de las características del objeto concreto, lo cual les permite realizar transformaciones tales como inventar objetos inexistentes, pretender que situaciones imaginarias existen, adoptar roles, etc., mientras que los niños simplemente le añaden una propiedad o identidad imaginaria al objeto concreto a través de la sustitución, animación, etc. Considerando los diversos subtipos de transformación, las niñas realizan significativamente más sustitución -darle una nueva identidad a un objeto-, realismo de objeto -pretender que un objeto imaginario existe-, y atribución del rol -adopción de un rol- que los niños (McLoyd, 1980).

Además las niñas se comprometen en una mayor proporción de tiempo en interacciones verbales, positivas, juego de fantasía de persona y anunciado en comparación con los niños, que dedican mayor proporción de tiempo al juego de fantasía de objeto. Estas diferencias corroboran los resultados de otras investigaciones (Field 1980; Matthews, 1977 -citados en Field, 1982), y se atribuyen al desarrollo más avanzado de las niñas en la etapa de uno y medio a cinco años y medio de edad (Field, 1982).

Consideramos, que en general estos resultados efectivamente reflejan un desarrollo superior en las niñas, en un sentido tanto cuantitativo -realizan más transformaciones y un mayor número de éstas en determinados subtipos-, como -

cualitativo, ya que sus modos de transformación implican mayor abstracción, y se involucran más en el juego de fantasía de persona y anunciado, que corresponden a las etapas más ma duras de este tipo de juego.

La serie de diferencias señaladas hasta ahora, ha provocado que se planteen preguntas relativas a los factores que contribuyen a que tengan lugar. Una de las explicaciones más significativas la constituye la socialización. Así por ejemplo, es sabido que los padres de los niños tienden más a jugar con ellos juegos físicos que los padres de las niñas (Power y Parke, 1980 citados en Rubin y col., 1983), pudiendo esto ser el motivo de que los niños muestren en forma típica un juego más activo. Otro ejemplo se relaciona con la elección de juguetes, siendo que los padres de los niños pequeños les proporcionan más vehículos, materiales de construcción y equipos deportivos, y menos muñecas, casas de muñecas y artículos domésticos que a sus hijas (Rheingold y Cook, 1975 citados en Rubin y col., 1983). Se ha reportado que los padres proporcionan a sus hijos juguetes apropiados al sexo desde antes de la edad de 2 años, mostrando tendencia a dar más juguetes propios al sexo masculino a sus hijas, que juguetes propios al sexo femenino a sus hijos. El hecho de que los padres propicien desde tan temprana edad la preferencia hacia determinados juguetes, sea tal vez el motivo de que se hayan detectado diferencias en este aspecto antes de

los 2 años de edad (Fagot, 1974; Fein y col., 1975; Jacklin, Maccoby, y Dick, 1973; Smith y Daghish, 1977 citados en Rubin y col., 1983). También el que muestren mayor tendencia a dar juguetes propios del sexo masculino a sus hijas parece contribuir a que las niñas tengan una amplitud mayor de preferencias en comparación con los niños, lo cual ha sido consistentemente reportado por varios investigadores (Eisenberg y col., 1982; Fagot y Littman, 1975; Fling y Manosevitz, 1972; Sutton-Smith, 1979b; Tawber, 1979 citados en Rubin y col., 1983). Al examinar la evitación hacia los juguetes -- sexualmente inapropiados, se ha encontrado que los niños de mayor edad manifiestan mayor evitación hacia los juguetes femeninos que los niños de edad preescolar. En contraste, en las niñas no se vio una diferencia significativa entre una edad y la otra en la evitación de juguetes masculinos (Hartup, Moore y Sager, 1963 citados en Rubin y col., 1983).

Existe evidencia de que conforme pasan los años se observa un interés cada vez mayor por parte de las niñas en las actividades de juego propias de los niños (Rosenberg y - - - Sutton-Smith, 1960 citados en Rubin y col., 1983), ya que su juego ha llegado a ser más masculino en relación con el pasado. Algo similar ocurre con el juego de los niños, aunque - en menor medida, pues las actividades generales se aproximan a ciertos tipos de juego que tradicionalmente se han considerado como femeninos.

### 6.9 Aspectos familiares

Dando por hecho que existe cierta relación entre los patrones de crianza del niño y la disposición a jugar en determinada forma, se ha sugerido que para el juego de pretensión, los padres contribuyen interactuando con sus hijos en formas imaginativas, proporcionándoles tanto el contenido como las formas (El'Konin, 1968; Johnson, 1978; A.F. Lieberman, 1977; Singer, 1973 citados en Rubin y col., 1983). Se ha propuesto que los padres que se comprometen con sus infantas en los juegos de tipo de "hacer creer", introducen en el juego algunos elementos imaginativos tempranos. De este modo, se predice que los infantes que tienen mayor posibilidad de experimentar este tipo de interacciones, desarrollarán la fantasfa y los temas sociodramáticos en su juego más tempranamente (Singer, 1973 citada en Rubin y col., 1983).

La investigación existente sobre la relación entre la crianza del niño y la disposición al juego de fantasfa no alcanza a establecer la relación causal entre ambas. Una investigación revela que los padres de los niños de Kinder que mostraban alta predisposición a la fantasfa tendían más a -- percibir las actividades imaginativas en forma positiva que los padres cuyos hijos manifestaban baja predisposición a la misma. Por otra parte, no habfa diferencias significativas en cuanto a la interacción de los 2 grupos de padres con sus

hijos (Freyberg, 1973 citados en Rubin y col., 1983). Sin embargo, otros estudios reportan que los niños de edad escolar temprana que manifiestan predisposición a la fantasía, - tienden a disfrutar en mayor grado el contacto paterno cerca no (Marshall, 1961; Singer, 1973 citados en Rubin y col., -- 1983).

Cabe señalar que aunque la mayor parte de la inves - tigación en esta área tiene como base la teoría del modela- - miento, los resultados no apoyan dicha teoría. Así, por - ejemplo se ha visto que la pretensión social entre padres e hijos rara vez ocurre en el hogar y cuando así es, los episodios tienden a ser iniciados por el niño más que por la ma- - dre, y aunque ésta pueda reconocer la pretensión rara vez in - terviene en ella o la amplía (White y Carew-Watts, 1973; - Dunn y Wooding, 1977 citados en Rubin y col., 1983). En - otro estudio donde se analizó la interacción madre-niño y el juego de fantasía, se encontró que ninguno de los 2 miembros dominaba los episodios de juego imaginativo. Además, resultó una correlación positiva entre la proporción de conducta imaginativa de la madre y la del niño.

Se ha sugerido que la relación entre la crianza -- del niño y el juego recibe una influencia indirecta del sistema paternal de restricción o facilitación de las conductas en general del niño. Esta sugerencia ha recibido apoyo empí

rico. Se ha visto que los infantes que cuentan con un apego cuya base es la seguridad, a los 18 meses de edad tienden -- más a explorar su ambiente físico en situaciones no familiares con la presencia de la madre, en comparación con los niños que carecen del apego seguro (Matas, Arend y Sroufe, -- 1978 citados en Rubin y col., 1983). Como ya se mencionó en otra parte, la exploración viene a ser una fase previa al -- juego imaginativo, de tal manera que los niños con un apego seguro han tenido oportunidad de descubrir propiedades de -- los objetos (Hutt, 1970; Sutton-Smith, 1979a citados en Rubin y col., 1983) y de usarlos funcionalmente, por lo que -- pueden proceder a tratarlos en un contexto de pretensión. In -- cluso se ha encontrado que los diversos grados de seguridad en el apego a los 18 meses sirven para predecir el juego de fantasía con objetos a los 24 meses (Matas y col., 1978 cita -- dos en Rubin y col., 1983).

La seguridad del apego también repercute indirecta -- mente en el aspecto social del juego, ya que permite una ex -- ploración más temprana del ambiente social en situaciones no familiares, en comparación con el apego inseguro. Así pues, se ha reportado que los niños de apego seguro son más socia -- bles que los niños menos seguros (A.F. Lieberman, 1977 cita -- do en Rubin y col., 1983). Con esta característica los ni -- ños de apego seguro pueden establecer encuentros sociales -- tempranos que sirvan de inicio a determinados juegos que los

preparan para la pretensión social (Ross, Goldman, y Hay, -- 1979 citados en Rubin y col., 1983).

Por otra parte, se ha sugerido que el número de -- hermanos, el número de cuartos en el hogar, y si el niño posee o no un cuarto propio influyen en el juego imaginativo. Los resultados de una investigación (Udwin y Shmukler, 1981) no apoyan del todo esta suposición. Sólo se comprobó que la interacción de los niños con sus padres (en términos del fomento del juego imaginativo y de la ayuda de los niños hacia sus padres con los quehaceres del hogar), se relaciona significativamente con el grado de imaginación que manifiesta el niño durante el juego. En esta misma investigación se encontró que el orden de nacimiento no ejercía ninguna influencia, sin embargo, otra (Jacobs y Moss, 1976) indica que éste determina la interacción entre la madre y el niño, interactuaundo con el sexo de los hermanos, de tal forma que el trato de la madre decrece con los hijos segundos, siendo mayor tal decremento para las niñas con hermanas mayores; en cambio, tal decremento parece no ocurrir para los niños con hermanas primogénitas. Por ello, se tiende a creer que el orden de nacimiento afecta en el juego imaginativo en una forma indirecta, es decir a través de la interacción de la madre con el niño, dependiendo de su sexo.

Existe evidencia de que la separación marital y --

Las consecuencias del divorcio pueden ejercer influencias negativas en el juego de los niños, por constituir eventos especialmente angustiantes para ellos (Hetherington y col., -- 1979 citados en Rubín y col., 1983). Se ha incluso sugerido que tales eventos provocan aberraciones o regresiones en los patrones de juego normal (Hartup, 1976; Singer, 1977 citados en Rubín y col., 1983). Una investigación proporciona apoyo a esta sugerencia (Hetherington y col., 1979 citado en Rubín y col., 1983). Al comparar el juego de niños provenientes de familias íntegras con el de niños de padres divorciados, después de los 2 meses, 1 año y 2 años, se observó que para el primer período de observación los niños de padres divorciados realizaban más juego funcional y menos juego dramático que los niños de familias íntegras. En cuanto a las niñas, al año después del divorcio manifestaban menos juego sociodramático o de pretensión social que las de familias íntegras. Sin embargo, para el tercer período de observación, es decir 2 años después del divorcio las diferencias en el juego entre este grupo de niñas y el grupo de familias íntegras desaparecían. En cambio los niños de hogares desintegrados mostraron significativamente en los 3 períodos del estudio más juego solitario y paralelo funcional y menos juego sociodramático en relación con los niños del otro grupo. Estos resultados dieron lugar a la sugerencia de que los efectos del divorcio en el juego permanecen durante más tiempo en los niños. En esta misma investigación, al analizar las

características cualitativas del juego de pretensión después del divorcio (Hetherington y col., 1979 citados en Rubin y col., 1983), se encontró que los niños de familias íntegras se basaban en menor grado en la presencia de los objetos, es decir eran más ideacionales que los niños de hogares desintegrados. También se vio que los niños de padres divorciados eran menos capaces de hacer transformaciones de roles y menos flexibles en sus temas de pretensión reflejando así un juego menos maduro y menos sofisticado que los niños de familias íntegras. Además, los niveles continuamente bajos de los niños de hogares desintegrados, volvieron a despertar la suposición de que su ajuste al divorcio resulta ser más difícil que el de las niñas. El motivo que sostiene tal suposición se encuentra en el hecho de que con el divorcio el niño carece de modelos de roles masculinos debido a que en la mayoría de los casos residen con las madres y por otra parte, en la escuela cuentan con maestros prácticamente sólo del sexo femenino.

#### 6.10 Nivel socioeconómico y factores culturales

Bajo la suposición de que el juego sirve como mecanismo para la adquisición de la cultura, puesto que por medio de él los niños aprenden los roles sociales, las reglas y los valores, se han realizado varias investigaciones con el fin de establecer los efectos de la cultura en el juego -

imaginativo. De igual forma, se ha estudiado la influencia del nivel socioeconómico para comprobar la suposición de que los niños de nivel socioeconómico bajo muestran un juego de menor complejidad y sofisticación que los niños de mayores recursos. Dicha suposición se basa a su vez en la creencia de que el juego sólo puede tener lugar una vez satisfechas las necesidades básicas, de tal manera que los niños de la clase trabajadora cuentan con una probabilidad considerablemente pequeña de involucrarse en el juego (Schiller, 1954 citado en Rubin y col., 1983). A tal grado se ha dado por hecho que existen diferencias debidas al nivel socioeconómico en el juego de los niños que ha cobrado gran fuerza el diseño de currícula compensatorios mediante los cuales los niños de nivel socioeconómico bajo reciben enseñanza y asesoría en las actividades de pretensión.

Se ha propuesto (Feitelson y Ross, 1973 citados en Rubin y col., 1983) que el surgimiento de la pretensión depende en gran medida de la disponibilidad de: 1) accesorios de juego en condiciones familiares que no sean restrictivas; y 2) un espacio amplio que permita hacer uso de dichos accesorios sin interferencia alguna. Tomando en cuenta ambas condiciones, resulta lógico pensar que los niños de escasos recursos cuentan con pocas oportunidades para desarrollar el juego de pretensión, estando así en desventaja con respecto a los niños de mayores recursos. Incluso se ha visto

que en condiciones ambientales de pobreza, el juego imaginativo surge sólo en una forma limitada (Feitelson y Ross, - - 1973 citados en Rubin y col., 1983). Sin embargo se requiere de apoyo empírico que demuestre la verdadera influencia - de dichas condiciones en el juego.

Los resultados de una investigación indican que -- los niños de nivel socioeconómico bajo manifiestan más juego funcional en las condiciones solitaria y paralela, al mismo tiempo que muestran menos juego asociativo-constructivo, y - cooperativo-dramático, en comparación con los niños de nivel socioeconómico medio. Como consecuencia, se llegó a pensar que los niños de nivel socioeconómico bajo son menos maduros tanto social como cognoscitivamente en el juego. Sin embargo, cabe aclarar que no se encontraron diferencias en la can tidad total de juego dramático (es decir, en la cantidad resultante de las condiciones solitaria, paralela, asociativa y cooperativa), ni en la incidencia total de juego solitario, paralelo y asociativo (es decir, en la incidencia observada de cada uno de estos en el juego funcional, constructivo y - dramático) (Rubin, 1977) (Rubin, 1976 citado en McLoyd, 1982).

En otra investigación (Udwin y Shmukler, 1981), se compararon dos grupos culturales (israelitas y sudafricanos), ambos constituidos por un subgrupo de nivel socioeconómico - medio y otro de nivel socioeconómico bajo. Los resultados -

revelan diferencias en los niveles de juego imaginativo, debidas al nivel socioeconómico principalmente, de tal manera que los niños de nivel socioeconómico medio (de ambas culturas) exhibían mucho más juego imaginativo que los niños de nivel socioeconómico bajo. Aunque no se apreciaron diferencias significativas en cuanto a la cultura, se reporta que el juego imaginativo de los niños israelitas de nivel socioeconómico medio resultaba superior al de los niños sudafricanos del mismo nivel socioeconómico; en cambio, entre los subgrupos de nivel socioeconómico bajo de ambas culturas, el juego no difería.

Los resultados de otro estudio también señalan diferencias debidas al nivel socioeconómico en el juego simbólico global de niños británicos de 3 y 4 años de edad. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico medio mostraban una frecuencia más alta de este tipo de juego y una frecuencia menor de juego funcional en comparación con los niños de nivel socioeconómico bajo (Tizard, Filps y Plewis, 1976 citados en Rubín y col., 1983).

En otro estudio más, los efectos del nivel socioeconómico se confunden con los del grupo cultural. Eran 36 niños israelíes de 3 a 6 años de edad; los resultados indicaron que los que provenían de vecindades de nivel socioeconómico bajo, de ascendencia de África del Norte y del Medio Oriente, mostraban una frecuencia considerablemente menor de

juego sociodramático en comparación con los niños de nivel socioeconómico medio, de ascendencia europea. Además se observó una variedad menor de roles de fantasía, apoyando esto la noción de que los niños de nivel socioeconómico bajo muestran un juego menos sofisticado (Smilansky, 1968 citado en Rubin y col., 1983). Esto último también lo confirma otra investigación (Smith y Dodsworth, 1978 citados en Rubin y col., 1983), en la que se vio que los niños de clase media alcanzaban niveles más ideacionales en el juego de fantasía, y que las transformaciones de objeto se caracterizaban por su complejidad.

Otras investigaciones indican las mismas diferencias en el juego de pretensión entre los niños de nivel socioeconómico bajo y los de medio, siendo estos últimos los que realizan más juego sociodramático (Fein y Stork, 1981; Rosen, 1974; White, 1978 citados en McLoyd, 1982). Sin embargo otros estudios no reportan diferencias entre los niños de diferente nivel socioeconómico (Golomb, 1979) (Golomb, 1979; Stern y col., citados en McLoyd, 1982). Incluso, otro estudio (Eifermann, 1971 citado en McLoyd, 1982) realizado con niños israelitas de 6 a 8 meses de edad revela que los niños de bajos ingresos se involucraban en más juegos sociodramáticos que los niños de ingresos medios.

Por otra parte, los estudios que han intentado encontrar las diferencias cualitativas en el juego sociodramático entre niños de nivel socioeconómico bajo y medio, hacen

evidente que los 2 grupos son similares en la complejidad -- del lenguaje hablado durante el juego, en la originalidad y diversidad del juego y/o roles (Fein y Stork, 1981 citados - en McLoyd, 1982), en la frecuencia de representaciones de -- otro, complejidad del juego social (Tizard y col., 1976 cita- dos en McLoyd, 1982), y en la duración promedio de los episo- dios de pretensión (Fein y Stork, 1981; Smith y Dodsworth, - 1978 citados en McLoyd, 1982).

Tomando en conjunto los resultados de las diversas investigaciones hasta ahora mencionadas, resalta a la vista que no se pueden extraer conclusiones sobre la influencia del nivel socioeconómico en el juego imaginativo. La confusión - que caracteriza a dichos resultados ha dado lugar a un análi- sis crítico de estos estudios, que aporta las siguientes con- clusiones:

Por lo general los niños involucrados en estos es- tudios provienen de salones de clase diferentes, pero social- mente homogéneos, realizándose las observaciones en situacio- nes escolares. Como consecuencia, las diferencias entre los niños de distinto nivel socioeconómico pueden deberse a efec- tos del salón de clases (McLoyd, 1982) (Griffing, 1974; Ro- sen, 1974; Smilansky, 1968; Smith y Dodsworth, 1978; Tizard, Philips y Plewis, 1976 citados en Fein, 1981). Algunos de los factores del salón de clase que pueden intervenir son: el - currículum incluyendo el tipo de materiales que están a --

disposición de los niños (Smith y Dodsworth, 1978 citados en Rubin y col., 1983); el tipo de entrenamiento de juego simbólico del maestro; el mismo salón de clases, que comparado -- con la situación al aire libre, parece inhibir el juego simbólico de los niños de nivel socioeconómico bajo, mientras -- que lo favorece entre los de nivel socioeconómico medio (Tizard y col., 1976 citados en McLoyd, 1982). Se ha visto que los niños de nivel socioeconómico medio están familiarizados con los materiales, por lo que directamente pueden emplear-- los en forma de pretensión, pues como ya se había mencionado cuando existe familiaridad hacia los materiales no se necesi-- ta explorarlos para entonces poder pretender con ellos (Hutt, 1970 citado en Rubin y col., 1983). En cambio, los niños de nivel socioeconómico bajo están menos familiarizados con los materiales de juego de la situación escolar porque tienden a carecer de ellos en sus hogares (Fein y Stork, 1981; Rubin y col., 1976 citados en McLoyd, 1982) (Rubin, 1977), lo cual -- como ya se había señalado inhibe al juego de pretensión. Au-- nado a la escasa familiaridad con los materiales del salón -- de clases, también les afecta en forma negativa el enfrentar-- se a un ambiente novedoso ante el cual responden con ansie-- dad, que continúan experimentando por los materiales no fami-- liares y por la presencia de figuras adultas de autoridad, -- cuyas conductas se cree que resultan menos familiares para -- estos niños que para los de nivel socioeconómico medio -- -- (Schwartzman, 1979 citado en Rubin y col., 1983). La falta

de familiaridad hacia las figuras adultas se atribuye a diferencias tales como el lenguaje hablado para comunicarse, la raza etc. Como consecuencia, los niños pueden presentar conductas inhibitorias e incluso regresivas. Además, es sabido que la conducta verbal de estos niños varía notablemente en función de la situación (Cazden, 1970 citado en McLoyd, - - 1982), y que el salón de clase tiene un efecto potencialmente inhibitorio en dicha conducta (Labou, 1972; Riessman, - - 1964 citados en McLoyd, 1982), por lo que el gran número - - de estudios en los que se emplea el lenguaje como indicador de la pretensión desfavorecen a los niños de nivel socioeconómico bajo.

Para descartar la influencia de todos estos factores que ponen en desventaja a los niños de bajo nivel socioeconómico, se ha recomendado evaluar las diferencias de clase social en el juego de pretensión una vez que se haya familiarizado a los niños de escasos recursos con los materiales de juego y el ambiente escolar en general, es decir que hayan estado sometidos previamente a experiencia escolar; o -- bien se propone evaluar a cada grupo en una situación diferente, elegida en base a su efecto positivo en la pretensión y tomando en cuenta la preferencia de los niños (Fein y - - Stork, 1981 citados en McLoyd, 1982).

Por otra parte, en varios estudios relativos a las

diferencias en el juego debidas al nivel socioeconómico, es evidente que los resultados se confunden con variables tales como los factores culturales (Griffing, 1974; Rosen, 1974; - Smilansky, 1968; Smith y Dodsworth 1978; Tizard, Philips y -- Plewis, 1976, citados en Fein, 1981) y los factores familiares (Rubin y col., 1983). Por este motivo se sugiere controlar también los antecedentes culturales y familiares así como la inteligencia, de tal manera que se esclarezca la posibilidad de las diferencias debidas al nivel socioeconómico - en el juego de los niños (Rubin y col., 1983).

Aunque se acepta que efectivamente los estudios sobre las diferencias de clase social en el juego de preten- - sión en general tienen serias fallas metodológicas, algunos consideran que ello no invalida los descubrimientos recientes con respecto a que los niños de bajo nivel socioeconómico se involucran en menos juego sociodramático y de preten- sión en general que los niños de nivel socioeconómico medio, ya que dichos descubrimientos se asemejan a los reportados - en la investigación de varias décadas anteriores (Sutton- - Smith, 1983) (Sutton-Smith, 1983 citado en McLoyd, 1983). Sin embargo, esto se rebate considerando que no existen ga- rantías sobre la exactitud de la investigación previa, y por lo tanto no puede esperarse que ésta deshaga las fallas metodológicas de la investigación más reciente, sobre todo por- - que dichas fallas parecen intervenir a favor de los niños de

nivel socioeconómico medio (McLoyd, 1982). Se piensa, apoyando esto último que en general los estudios sobre las diferencias del nivel socioeconómico en el juego de pretensión impiden llegar a establecer conclusiones válidas.

### 7. Beneficios del Juego de Pretensión

Cabe ahora señalar los beneficios que aporta el juego de pretensión para el desarrollo del niño. En términos generales, ilustra la capacidad del niño para representar realidades ausentes y refleja quizás el desempeño social y cognoscitivo más alto.

La investigación reciente indica que la tendencia de los niños a involucrarse en el juego de pretensión se relaciona con varios aspectos de la conducta y de la competencia sociales (Garvey, 1977; Smilansky, 1968 citados en Connolly y Doyle, 1984). Se le considera una situación en la que los niños pequeños pueden interactuar fácilmente, dándose el uno al otro apoyo positivo y retroalimentación sobre el ejercicio de nuevas habilidades sociales, de tal forma que se considera que puede facilitar el surgimiento de estas habilidades, así como permitir su consolidación y refinamiento posteriores (Connolly y Doyle, 1984). De manera similar, siendo un aspecto de la actividad simbólica del niño, puede contribuir a la adquisición de otras habilidades cognosciti-

vas, mediante la práctica y consolidación de operaciones lógicas y concretas que son todavía inmaduras por haberse adquirido recientemente (Fein y Apfel, 1979). Como ha de recordarse, Piaget (1962) atribuye esta función de consolidación al juego simbólico, siendo precisamente dicha función - la que lo hace adaptativo. Al mismo tiempo, concibe al juego simbólico como una manifestación de la inmadurez cognoscitiva del niño, que a su vez se refleja en su limitada capacidad para comprender y razonar en forma lógica, percibiendo - al mundo de manera distorsionada. En contraste con esta concepción, otros autores (Golomb, 1979) consideran que este tipo de juego refleja la capacidad para simbolizar, constituyendo un indicio del razonamiento abstracto.

En términos más específicos, varias investigaciones han encontrado correlaciones positivas entre el juego -- imaginativo y el desarrollo de la cooperación tanto con adultos como con compañeros (Singer, 1979; Singer y Singer, 1978 citados en Fein, 1981) (Golomb, 1979). En una investigación (Rossen, 1974 citado en Newman y Newman, 1978) en la que se entrenó a niños en el juego sociodramático, se observó que - mejoraban su ejecución en una tarea de grupo que consistía - en la construcción de bloques en forma más cooperativa de -- trabajo. Algunos autores han atribuido este beneficio a la pretensión social en particular, considerando que para el desarrollo tanto de la cooperación como de la empatía es nece-

sario que se aminore el egocentrismo propio al pensamiento - del preescolar, lo cual se facilita con el desempeño de roles que ocurre en las actividades de pretensión realizadas - con compañeros (Smilansky, 1968; Saltz, 1978; Saltz y Brodie, 1982; Saltz y Johnson, 1974; Burns y Brainerd, 1979 citados en Rubín y col., 1983).

Asimismo, los resultados de un gran número de estudios revelan que el juego imaginativo se relaciona con la solución de problemas (Bruner, 1976; Duncker, 1945; Klinger, - 1969; Sylva, 1977; Sylva, Bruner y Genova, 1976; Vanderberg, 1980 citados en McLoyd, 1982). Se ha propuesto incluso que las transformaciones de objeto de este tipo de juego constituyen uno de los aspectos que contribuye al desarrollo de la habilidad para producir una amplia gama de usos para los objetos, habilidad que a su vez constituye una base para la habilidad de solucionar problemas (Silva, 1977; Sutton-Smith, 1968 citados en Rubín y col., 1983). Se ha investigado tanto la solución de problemas convergente como la solución de problemas divergente. La primera se refiere a problemas que tienen una solución única, mientras que la segunda implica - varias soluciones diferentes entre sí. Con respecto a la solución convergente los resultados de una investigación indicaron que el juego con los materiales, involucrados subse- - cuentemente en una tarea de solución de problemas, consti- - tufa una experiencia positiva para dicha tarea, pues el pro-

blema se solucionaba con mayor habilidad cuando su presentación había sido precedida por el juego que cuando no (condición control). De hecho se observa la misma habilidad para solucionar el problema que cuando la condición precedente -- era la demostración de la misma. Por otra parte, se vio que los niños sometidos a la experiencia de juego mostraban mayor persistencia y motivación al resolver la tarea (Sylva, 1977; Sylva y col., 1976 citado en Rubin y col., 1983), lo cual ha sido reportado en otras investigaciones (Smith y Dutton, 1979 citados en Rubin y col., 1983). En otro estudio (Vanderberg, 1981 citado en Rubin y col., 1983), se reportan efectos diferentes del juego dependiendo de la edad de los niños. Las edades variaban de los 4 a los 10 años, y al comparar los efectos de la experiencia de juego con los de otra condición en la que los niños debían contestar preguntas sobre los materiales, se vio que la primera facilitaba la solución adecuada en sólo una de las diversas tareas convergentes, beneficiándose de ella especialmente los niños de 6 y 7 años de edad. Estos resultados llevaron a la conclusión de que la exposición al juego sólo beneficiaba a los niños cuyo interés y competencia correspondían a la dificultad de la tarea, siendo que para los niños más grandes la tarea resultaba muy simple y para los más pequeños muy difícil. Cabe señalar que los estudios antes mencionados cuentan con varias limitaciones tales como la de no controlar los efectos de la exploración y la de carecer de procedimientos de -

doble ceguera que evitaran que los niños respondieran a las claves de reforzamiento producidas por el experimentador - - (Cheyne, 1982 citado en Rubin y col., 1983). Como consecuencia no se ha podido establecer una relación causal entre el juego y la solución convergente de problemas (Rubin y col., 1983).

En otra investigación (Pepler, 1981 citado en Rubin y col., 1983), se compararon los efectos del juego "convergente" y del juego "divergente" en la solución de problemas tanto convergente como divergente. En la condición de juego convergente, los niños se dedicaban la mayor parte del tiempo de juego a armar rompecabezas, mientras que los de la condición divergente mostraban mayor tendencia a investigar las propiedades de los materiales, a agruparlos, a construir y a comprometerse con ellos en el juego simbólico. Los resultados indicaron que la experiencia de juego convergente - capacitaba mejor a los niños para completar rompecabezas - - (problemas convergentes), si se usaban materiales similares a los disponibles en el juego, de tal manera que si se trataba de otras tareas convergentes con materiales diferentes, o de tareas divergentes, el aprendizaje logrado mediante la experiencia de juego convergente no se generalizaba. En cambio, la experiencia de juego divergente provocaba una mejor ejecución en tareas que requieran de pensamiento creativo o divergente (Pepler, 1979; Pepler y Ross, 1981 citados en Rubin y

col., 1983). Al mismo tiempo dicha experiencia de juego conducta a una mayor flexibilidad en la solución convergente de problemas, ya que eran evidentes mayores intentos con estrategias diferentes, en comparación con la experiencia de juego convergente. Tal flexibilidad puede haber ejercido cierta interferencia en la solución convergente de problemas, -- aunque para la solución divergente de problemas haya sido -- fructífera.

En general, los resultados sugieren que la práctica durante el juego de las conductas implicadas en determina dos tipos de problemas, contribuye a la solución exitosa de los mismos. Incluso se ha planteado que la habilidad para solucionar problemas convergentes se puede predecir a partir de la práctica de armar rompecabezas (Pepler, 1969 citado en Rubin y col., 1983) o de actividades específicas a la tarea (Cheyne y Rubin en prensa; Vanderberg, 1981b citados en Rubin y col., 1983). En este sentido se ha demostrado que la complejidad de la construcción o riqueza configurativa durante el juego predice la habilidad para solucionar problemas convergentes. Por otra parte, en cuanto a la solución divergente de problemas, la ejecución puede predecirse tomando en cuenta las posibilidades que previamente hayan existido para desarrollar juego divergente, y considerando en relación a éste la incidencia de juego simbólico.

Haciendo referencia ahora a la solución divergente de problemas, se supone que el juego en general y la pretensión en particular vienen a ser algunas de las causas del desarrollo de las habilidades de solución divergente de problemas. Esta suposición recibió cierto apoyo al encontrarse -- que los niños en edad preescolar mostraban la capacidad para generar un mayor número de asociaciones o usos con los objetos con los que jugaban rutinariamente que con los que no -- (Sutton-Smith, 1968 citados en Rubin y col., 1983). Una investigación que corrobora esta relación entre el juego y la solución divergente de problemas intentó descubrir los mecanismos que participan en la contribución que hace el juego a la solución divergente de problemas. Los sujetos se distribuyeron en una condición de juego divergente, una observación y una condición de solución de problemas, proporcionándoles un conjunto de materiales. Se midió el grado en que los niños podían dar usos para un segundo conjunto de materiales, -- que no había estado antes a su disposición. Esto se realizó para comprobar una de 2 hipótesis. La primera planteaba que si el juego contribuía a la subsecuente solución de problemas estableciendo una actitud hacia los materiales, debía -- haber transferencia hacia cualquier otro material con el que se tuviera contacto después de la experiencia de juego independientemente de la familiaridad que existiera hacia él por parte del niño. La segunda establecía que si el juego permitía que el niño adquiriera asociaciones específicas e infor-

mación acerca de los materiales, no se facilitaría el dar -- usos al conjunto novedoso de materiales. Los resultados apoyaron la primera hipótesis, llevando a establecer que la actitud de juego hacia los materiales que resulta de la experiencia en este tipo de actividad, contribuía significativamente a la subsecuente solución divergente de problemas -- (Dansky y Silverman, 1973 citados en Rubin y col., 1983).

Al tratar de comprender con exactitud cuáles son -- los beneficios del juego imaginativo, tal vez resulte de mayor utilidad el intentar descubrir en vez de las diversas -- habilidades tanto cognoscitivas como sociales con las que se relaciona, las características o procesos que subyacen a tales habilidades. Se han realizado algunos intentos con esta última dirección. En uno de ellos se propone que la cooperación, la habilidad para tomar la perspectiva de otros, la -- creatividad o el pensamiento divergente y la habilidad para solucionar problemas comparten entre sí la característica de la descentración, aunque posiblemente en un grado variable; el caso es que la descentración o la habilidad para considerar simultáneamente aspectos múltiples ya sea de las situaciones o de las cosas, es la responsable, al menos en parte de las habilidades antes mencionadas y también del juego dramático.

Para Piaget (1970 citado en Rubin y col., 1983) la

descentración constituye la base tanto para las habilidades de comunicarse con otros y de tomar la perspectiva de otros en cuenta, como de la habilidad para considerar simultáneamente la relación de clasificación entre las partes y el todo. En el juego dramático en particular, se señala que está implicada en la habilidad para considerar varios roles - simultáneamente, para distinguir entre actividades o roles literales y no literales, y para percibir la relación entre el texto del juego y el marco del mismo (Johnson y Ershler, 1980b; Rubin y Pepler, 1980; Schwartzman, 1978 citados en Rubin y col., 1983). También se ha sugerido que la creatividad, la clasificación y la habilidad para tomar o adoptar roles, -existiendo cierta evidencia de, que estas dos últimas también se relacionan con el juego de pretensión- (Rubin, 1976; Rubin y Maioni, 1975 citados en Fein, 1981) (Golomb, 1979) (Rosen, 1974 citado en Newman y Newman, 1978), tienen como punto de unión entre sí y con el juego, la descentración (Johnson, 1976 citado en Rubin y col., 1983). Para algunos autores, la descentración constituye una de las habilidades cognitivas que refleja el juego de pretensión de los niños -pequeños, junto con la correspondencia uno a uno, la conservación, la comprensión de los principios de conservación y -de la identidad, la reversibilidad, la seriación, la clasificación y la habilidad de tomar perspectivas (Golomb y Cornelius, 1977; Rubin y Pepler, 1980 en prensa, citados en Rubin

y col., 1983). La conservación de la identidad y la reversibilidad pueden observarse claramente en el juego dramático - durante el desempeño de roles, donde se aprecia la capacidad del niño para darse cuenta de que puede desempeñar un papel y ser él mismo simultáneamente (descentración y conservación de la identidad); además se observa la posibilidad de cambiar su sí mismo o la identidad pretendida conforme lo desee, empleando una clase de reversibilidad de forma intuitiva, -- pues cada vez que adopta un rol pretendiendo ser alguien más que él mismo, se involucra en una transformación mental que no está asociada con la realidad física externa. De esta -- forma, cuando el niño abandona su rol temporal, volviendo a adoptar su identidad ordinaria, la transformación imaginaria antes realizada se revierte y se reestablece su sí mismo. Se ha llegado a suponer que la "reversibilidad" del pensamiento atribuida al juego simbólico posiblemente se relacione con -- las operaciones de pensamiento reversible que caracterizan a la conservación. Así pues, se plantea la posibilidad de que la reversibilidad del juego sea un antecedente o precursor -- de la verdadera reversibilidad del pensamiento operacional. En base a estas suposiciones se ha realizado una investiga-- ción (Golomb y Cornelius, 1977 citados en Golomb, 1979) con el fin de examinar la relación entre el entrenamiento de jue-- go de pretensión y el logro de la conservación. Los resulta-- dos indican que existe una relación funcional entre ambos -- (Golomb y Cornelius, 1977 citados en Mcloyd, 1982 y en - - -

Connolly y Doyle, 1984), siendo que los sujetos entrenados en el juego de pretensión (grupo experimental) mostraron una mejoría notable en un postest de conservación, mientras que los sujetos entrenados en juego constructivo (grupo control) prácticamente no mostraron cambios. Partiendo del hecho de que el entrenamiento de juego de pretensión ejerce influencia en la conservación, se sugiere que a ambos subyace un proceso similar relacionado con la habilidad para mantener la identidad de objeto a pesar de su transformación. Otra investigación más reciente (Emmerich, Cocking y Sigel, 1979 citados en Rubin y col., 1983) reporta una correlación significativa entre el juego sociodramático y una medida de conservación de la cantidad.

En cuanto a la pretensión social en particular, también se han encontrado diversos beneficios. Se ha postulado, que dicha pretensión permite la práctica y refinamiento de reglas interactivas (Garvey, 1977 citado en Rubin y col., 1983). La evidencia que aportan ciertas investigaciones apoya esto, pues se han encontrado correlaciones significativas entre el juego sociodramático y varias medidas de competencia social tales como la popularidad (Connolly, 1980 citado en Rubin y col., 1983). Otros estudios indican que se relaciona con la amistad y popularidad con los compañeros (Marshall 1961; Rubin y Maioni, 1975 citados en Connolly y Doyle, 1984 y en Fein, 1981) (Connolly y Doyle, 1984); la co

municación exitosa entre ellos (Golomb, 1979); el desarrollo de roles sexuales (Johnson y Ershler, 1980b; Rubin y Pepler, 1980; Schwartzman, 1978 citados en Rubin y col., 1983); con el ajuste general (Bach, 1945 citado en Fein, 1981); con el uso del lenguaje durante el juego (Marshall, 1961; Singer, - 1979; Singer y Singer, 1978 citados en Fein, 1981); y una actividad social sostenida, positiva y orientada al grupo (Singer y Singer, 1978 citados en Fein, 1981) (Connolly y Doyle, 1984).

Se ha visto que los niños que se involucran en el juego funcional no son populares con sus compañeros y su ejecución en las tareas espaciales y de adopción de roles es baja (Rubin y Maioni, 1975 citados en Fein, 1981), al igual -- que en las tareas de clasificación (Rubin, 1977).

Otro beneficio del juego imaginativo que se supone que resulta de involucrarse en esta actividad de manera prolongada y recibiendo recompensas positivas, es el desarrollo de la concentración, el lapso de atención y de un modo reflexivo de pensamiento (Rubin y col., 1983).

Por último, cabe señalar los beneficios relativos a la esfera emocional. Se ha sugerido que la pretensión - - constituye una base necesaria para el desarrollo del autoconcepto, ya que para poder establecer una identidad propia se

parada, el niño debe "salirse" de sí mismo y entonces verse desde otra (s) perspectiva (s). Así pues mediante las actividades de fantasía, al adoptar el rol de otros durante el juego, el niño obtiene un reflejo de sí mismo, que aunque se encuentra relacionado con otros se percibe como diferente de ellos (Head, G.H., 1934). También se supone que el juego de pretensión fomenta el desarrollo de la autoconfianza y de la autorregulación (Singer, 1973 citado en Rubin y col., 1983). Además, permite aliviar el aburrimiento (Singer, 1973 citado en Newman y Newman, 1978) y mantener un nivel óptimo de alerta de control interno (Fein, 1979a; 1981 citado en Rubin y col., 1983).

Por otra parte, el juego imaginativo sirve como un medio de liberación a los sentimientos agresivos. Para ello es necesario que el niño tenga cierta predisposición para involucrarse en el pensamiento imaginativo sin requerir de estímulos fantasiosos agresivos que afecten sus sentimientos, de tal manera que cuando se despierta frustración, enojo u otras emociones intensas, sea capaz de utilizar la fantasía para reducir la intensidad de las mismas (Biblow, 1973 citado en Newman y Newman, 1978). Es posible que por este motivo, se haya reportado que los niños que tienden a involucrarse en el juego de pretensión, manifiesten un grado menor de agresividad en otras interacciones sociales que las implicadas en el juego (Singer y Singer, 1976 citados en Fein, 1981).

## 8. Programas de Entrenamiento

Debido a que las actividades de pretensión parecen desempeñar un papel determinante en el desarrollo tanto social como cognoscitivo, se han desarrollado programas de entrenamiento para este tipo de juego, con la intención de implementarlos a nivel preescolar (Saltz, 1978; Saltz y Brodie, 1982; Singer, 1973 citados en Rubin y col., 1983). Otra de las razones por las que surgieron estos programas yace en la suposición de que los niños de bajo nivel socioeconómico tienen déficits en este tipo de juego (McLoyd, 1982).

En términos generales, en los niños que reciben entrenamiento se han encontrado incrementos en los diferentes tipos de juego imaginativo mientras que en los grupos que no reciben entrenamiento no se observa dicho incremento (Feitelson y Ross, 1973; Fink, 1976; Freyberg, 1973; Lovinger, - - 1974; Rosen, 1974; Saltz, Dixon y Johnson, 1977; Saltz y - - Johnson, 1974; Smilansky, 1968; Smith y col., en prensa; - - Smith y Sydall, 1978 citado en Rubin y col., 1983). Varias investigaciones muestran diferentes resultados por efecto -- del entrenamiento en el juego imaginativo y por efecto de -- otras formas de entrenamiento. En una de ellas, los logros más significativos de juego sociodramático se reportan en relación al grupo que realizaba visitas a determinados lugares y que recibía tutoría en la pretensión social que implicaba

temas relacionados con los lugares de visita, en comparación con el grupo que sólo realizaba las visitas, con el grupo -- que únicamente recibía tutoría y con los grupos control - - (Smilansky, 1968 citada en Rubin y col., 1983). Otro estudio (Saltz y col., 1977 citados en Rubin y col., 1983) señala que el entrenamiento en juego de fantasía temática, que implicaba la representación de cuentos, tenía por consecuencia una proporción considerablemente mayor de este tipo de juego en forma espontánea, en comparación con: el entrenamiento en juego sociodramático, donde se realizaban visitas a determinados lugares para después representar la experiencia vivida en ellos; la discusión de fantasía, donde se discutían cuentos previamente leídos; y la condición control. En forma similar el entrenamiento en juego sociodramático resultaba el tratamiento más efectivo para obtener actividad sociodramática espontánea.

Mediante el entrenamiento del juego simbólico, tan to habilidades cognitivas como sociales y emocionales se incrementan. La evidencia en este sentido apoya claramente la posición de que esta modalidad de juego interviene significativamente en el desarrollo de la creatividad (Dansky, -- 1980; Feltelson y Ross, 1973 citados en Rubin y col., 1983), de la invarianza cuantitativa o de la conservación de la can tidad (Golomb y Cornelius, 1977 citados en Golomb, 1979), me moria secuencial (Dansky, 1980; Saltz y col., 1977 citados -

en Rubin y col., 1983) (Rosen, 1974 citado en Hewman y - - - Hewman, 1978), participación social (Smith y col., en prensa citados en Rubin y col., 1983), desarrollo del lenguaje y vo cabulario receptivo (Lovinger, 1974; Saltz y col., 1977 cita dos en Rubin y col., 1983), concepciones de las relaciones - de clase (Fink, 1976 citado en Rubin y col., 1983), control de impulsos (Saltz y col., 1977 citados en Rubin y col., - - 1983), habilidad en la toma de perspectiva espacial (Burns y Brainerd, 1979; Matthews, Beebe y Bopp, 1980; Rosen, 1974 - citados en Rubin y col., 1983), la habilidad de toma de pers pectiva afectiva (Burns y Brainerd, 1979; Saltz y Johnson, - 1974 citados en Rubin y col., 1983), y la habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva (Burns y Brainerd, 1979; Rosen, 1974; Smith y Syddall, 1978 citados en Rubin y col., 1983).

El entrenamiento en el juego dramático realizado - por niños de nivel socioeconómico bajo ha demostrado incre- mentar tanto este juego como el sociodramático (Rosen, 1974; Saltz y Johnson, 1974 citados en McLoyd, 1982), la adopción de roles sociales y afectivos (Rosen, 1974; Saltz y Johnson, 1974 citados en McLoyd, 1982), la toma de perspectiva afecti va y cognoscitiva de otro (Burns y Brainerd, 1979; Fink, - - 1976; Rosen, 1974; Saltz y Johnson, 1974 citados en Connolly y Doyle, 1984), la ejecución intelectual, la habilidad para distinguir la realidad de la fantasía, la habilidad para pos tergar la conducta impulsiva (Saltz y col., 1977 citados en

McLoyd, 1982), y el uso del lenguaje (Lovinger, 1974 citado en McLoyd, 1982).

El entrenamiento exitoso se caracteriza por la presencia de un adulto que interactúa con los niños y porque es ta interacción implica técnicas conductuales o temas apropiados al juego sociodramático (Fein, 1981).

Se han visto resultados positivos en cuatro sesiones de 15 minutos para los niños de clase media (Marshall y Hahn, 1977 citados en Fein, 1981) y en ocho sesiones de 20 minutos para la clase baja (Freiberg, 1973 citado en Fein, 1981).

Aunque como ya se mencionó el juego sociodramático es susceptible de entrenamiento, no existe información sobre la duración que tienen los efectos del mismo variando -- sus condiciones. Tampoco se ha comprobado si los efectos -- del tratamiento se generalizan sobre varias situaciones - - (Fein, 1981).

Se han obtenido efectos positivos con igual facilidad en los niños de clase baja (Feitelson y Ross, 1973; Freiberg, 1973; Rosen 1974 citados en Fein, 1981) que con los niños de clase media (Fink, 1976; Marshall y Hahn, 1967 cita-- dos Fein, 1981), provocando ésto dudas con respecto a las di

ferencias de clase social.

Cabe hacer notar que en general existen discrepancias en los resultados concernientes a los efectos positivos del entrenamiento de las diversas investigaciones (Rubin y col., 1983). Una de las explicaciones posibles para dichas discrepancias es que los procedimientos empleados para el entrenamiento varían de una investigación a otra; por ejemplo, en algunas los niños reciben tutoría en juego de pretensión temático (Connolly, 1980; Saltz y col. 1977), mientras que en otras los niños juegan individualmente con un adulto desempeñando roles pretendidos (Golomb y Cornelius, 1977 citados en Golomb, 1979), etc. Otra explicación se basa en que la duración del período de entrenamiento también difiere de un estudio a otro. Además, se utilizan diferentes medidas para evaluar los resultados del entrenamiento sobre el mismo aspecto, es decir, si se evalúan los efectos de éste en la creatividad, se toma un aspecto diferente de la misma en los diversos estudios. Una última explicación se deriva del hecho de que se ofrece entrenamiento a grupos pertenecientes a distintos niveles escolares; así por ejemplo, en algunos estudios se entrena a niños que todavía no reciben educación escolarizada (Saltz y col., 1977 citados en Rubin y col., 1983), y en otros a niños de Kinder (Rosen, 1974 citado en Rubin y col., 1983). Debido a esta falta de consistencia se previene el establecer conclusiones relativas a los efectos

positivos del entrenamiento. Además la mayoría de los estudios no han empleado procedimientos de ceguera apropiados, - de tal manera que en muchos casos es el mismo tutor quien re colecta las medidas de pretest y posttest. También se han -- originado dudas con respecto a si es el juego de pretensión en sí el que provoca los avances en las habilidades cognoscí tivas y sociales, o si la responsabilidad de dichos avances corresponde a la simple presencia del tutor (Smith, 1977; -- Rubín, 1980 citados en Rubín y col., 1983). Se considera -- que sólo dos resultados positivos son confiables; primero, - que los numerosos estudios señalan que la tutoría en la fan- tasfa conduce a una mayor actividad grupal y de fantasfa en - el salón de clases; y segundo que la tutoría en fantasfa ori gina logros a relativamente largo plazo (dos meses después - del tratamiento) en la participación social (Smith y col., - en prensa citados en Rubín y col., 1983).

## II. METODO

### 1. Diseño:

El propósito de esta investigación fue el de observar en una situación natural los efectos de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico en el juego simbólico. Partiendo del hecho de que existe investigación muy escasa sobre el tema en nuestro país, siendo que prácticamente todo el trabajo realizado consiste de revisiones bibliográficas, el presente estudio cobra gran importancia. En primer lugar, porque permitirá conocer las características que adopta el juego imaginativo en los niños de nuestra cultura, y por tanto comparar dichas características con las reportadas en las investigaciones realizadas en otros países, apreciando diferencias -- culturales. Otro motivo de la importancia de este estudio -- radica en que permitirá esclarecer si existen o no diferencias en el juego imaginativo debidas al nivel socioeconómico, lo cual resulta de gran trascendencia considerando los beneficios que aporta este tipo de juego al desarrollo tanto cognoscitivo como social.

En el intento de cumplir el propósito de este estudio, se controlaron diversos factores que la investigación -- previamente revisada señala que podrían afectar la validez --

de nuestros resultados. Dichos factores son: el tiempo de interacción entre la madre y el niño; el tiempo que la madre se dedica a su trabajo fuera del hogar; el número de hijos en la familia; tiempo que el niño dedica a la actividad de juego y tiempo que dedica a ver la televisión. De esta manera, las diferencias observadas en el juego de pretensión, ya sea que ocurran por efecto de la edad, del sexo, del nivel socioeconómico o de sus interacciones, señalarían una verdadera necesidad de desarrollar e implementar programas compensatorios que posibilitaran el entrenamiento en este tipo de actividad, incluyéndolo en el currículum de las escuelas, -- etc., para los niños que se encontraran en desventaja en alguno de dichos factores.

A continuación se explican las razones por las que se incluyeron cada uno de estos factores:

Edad. Se ha visto que tanto la cantidad como la calidad del juego de pretensión están sujetas a una secuencia a lo largo del desarrollo del niño (Piaget, 1962 citado en Fein, 1981) (Piaget, 1962 y Nicolich, 1977 citados en Field y col., 1982), de tal forma que en las edades más tempranas o bien éste aún no aparece, o aparece en un grado mínimo manifestándose en su forma menos madura; y que en las edades posteriores aparecen las formas más maduras de dicho juego.

Se incluyeron los rangos de edad 3-4 años y 5-6 -- años. Las razones de ésto, yacen en el hecho de que al parecer el juego de pretensión surge aproximadamente a los 2 años de edad y comienza a declinar a los 6 años (Piaget, 1962) -- (Piaget, 1962 citado en Fein, 1981). Con las edades elegi-- das se garantiza en cierta forma que el juego de pretensión esté presente. Además es posible que se manifiesten diferen-- cias en cuanto a este tipo de juego en estos dos rangos.

Sexo. Se incluyó este factor porque investigacio-- nes anteriores (McLoyd, 1980) (Matthews, 1977 citado en Fein, 1981) señalan que las niñas manifiestan un desarrollo supe-- rior en el juego de pretensión que los niños, ya que reali-- zan más transformaciones, mismas que requieren un mayor gra-- do de abstracción. Además, ellas se involucran más en el -- juego de fantasfa de persona y anunciado (Field, 1982) - - - (Field, 1980; Matthews 1977 citados en Field y col., 1982), que corresponden a las etapas más maduras. Por lo tanto se persigue analizar si existen dichas diferencias entre niños y niñas mexicanos.

Nivel socioeconómico. Se considera de gran impor-- tancia aclarar si existen o no diferencias provocadas por -- éste, siendo que los resultados de las diversas investigacio-- nes no llevan a ninguna conclusión definitiva. Así pues partici-- paron un grupo de niños de nivel socioeconómico medio al

to y alto y otro de nivel socioeconómico bajo, controlando - los factores no considerados por las investigaciones previas, tales como la situación de juego, la familiaridad de los objetos, etc., impidiendo que en un momento dado puedan favorecer a alguno de los grupos socioeconómicos.

Para determinar el nivel socioeconómico al que pertenece cada individuo se empleó el procedimiento propuesto - por J. Havighurst (Díaz Guerrero 1975) que básicamente considera el nivel ocupacional y el nivel educacional del padre - (Ver Apéndice A).

## 2. Sujetos:

Se realizó un muestreo por cuota y los sujetos que constituyeron la muestra se eligieron con base en los resultados de un cuestionario (Ver Apéndice C). Se determinó que los sujetos que pertenecerían a la muestra: a) debían interactuar con sus madres un tiempo mínimo de 5 horas diarias, - siendo también requisito que éstas dedicaran menos de 5 horas y media a cualquier ocupación fuera de la casa; b) debían provenir de familias cuyo número de hijos no fuera menor a 2 (de manera que no se tratara de hijos únicos), ni mayor a 5, además de que no podían ser primogénitos; c) debían dedicar de 2 a 6 horas y media diarias a la actividad de juego, garantizando así que se involucraran en dicha actividad

por un lapso de tiempo considerable; d) debían ver televisión por un tiempo que no ascendiera a las 3 horas diarias, de manera que tuvieran mayor tendencia a comprometerse en el juego, como lo indica la investigación pertinente. Cabe señalar que el grado de exigencia para cada uno de estos aspectos varió, dependiendo de la importancia que se concedía a su efecto. Así pues, para el tiempo que la madre dedicaba a -- sus hijos se incluyeron 2 desviaciones estandard a partir de la media, exceptuando a aquellos casos en los que la madre -- dedicaba al niño el mínimo tiempo aceptable sin tener alguna ocupación. En cuanto al tiempo de trabajo de la madre también se tomaron 2 desviaciones estandard a partir de la media pero aquellas madres que trabajaban más de 5 horas y media debían hacerlo dentro de sus hogares o durante el tiempo en el que el niño se encontraba en la escuela. Con respecto al número de hijos se eligieron sólo a los sujetos que caían a 1 desviación estándar de la media. Para el número de horas que el niño dedicaba al juego se incluyeron a los que se encontraban a 1 desviación y media. Por último, para el tiempo que dedicaban a ver la televisión se seleccionaron a aquellos que estuvieron también a 1 desviación y media.

Por otra parte, se estableció desde un principio -- que provinieran de familias intactas, y que asistieran a la escuela, siendo ésta de tipo tradicional. De esta manera se evitó que las posibles diferencias observadas en el juego --

imaginativo, pudieran atribuirse a la separación o al divorcio, a la inasistencia a la escuela o a métodos de enseñanza diferentes.

La muestra constó de 40 sujetos, de los cuales 20 eran de nivel socioeconómico bajo y 20 de medio alto y alto.

Los primeros provinieron de zonas marginadas, mientras que los segundos de zonas residenciales, todas situadas en el poniente de la Ciudad de México. De los 20 sujetos de nivel socioeconómico bajo eran 5 hombres y 5 mujeres entre los 3 y 4 años de edad; y 5 - hombres y 5 mujeres entre los 5 y 6 años de edad. Los 20 sujetos de nivel socioeconómico medio alto y alto se distribuían de igual forma.

El número de sujetos de acuerdo a la edad, sexo y nivel socioeconómico puede esquematizarse como sigue:

<u>SEXO</u>	<u>EDAD</u>	<u>N.S.E. ALTO</u>	<u>N.S.E. BAJO</u>
niñas	3-4	5	5
	5-6	5	5
niños	3-4	5	5
	5-6	5	5

### 3. Procedimiento:

Habiendo establecido qué sujetos participarían en la muestra, se les familiarizó tanto con nuestra presencia - como con los aparatos de video, realizando una visita a sus hogares previamente a la filmación. En dicha visita se aplicó el cuestionario mediante el cual se seleccionó la muestra y - además se realizó una filmación simulada de aproximadamente 15 minutos. En otra ocasión se filmó a cada niño un tiempo aproximado de 20 a 25 minutos, en su hogar, en presencia de la madre y empleando sus propios objetos de juego. Previamente, se le daban las instrucciones siguientes a la madre:

"Elija el lugar donde su hijo(a) acostumbre jugar dentro de la casa, pues ahí se realizará la filmación sin haber posibilidad de cambio durante 30 minutos. No deberá haber interrupciones de ningún tipo y sólo permanecerán en la habitación usted y su hijo. Se filmará al(a) niño(a) jugando, teniendo usted la oportunidad de intervenir o no según - lo acostumbre. Procure actuar normalmente, como si nosotros no estuviéramos".

Por otra parte, al niño también se le explicaba en qué consistía la filmación, pidiéndole que eligiera los objetos con los que jugaba con mayor frecuencia, a excepción de los juegos de mesa o educativos tales como rompecabezas, car

tas, cualquier juego que implicara la enseñanza de letras, números, colores, o dibujar, etc. Se le indicaba que tomara todos los objetos que deseara utilizar, ya que no se le permitía salir por ningún otro. También se le señalaba que no podía haber interrupciones, por lo que si deseaba ir al baño, fuera antes de la filmación. Por último, se le pedía que nos ignorara, actuando como si no estuviéramos.

Una vez dadas las instrucciones, se les preguntaba si tenían alguna duda y se procedía a filmar. Los primeros 5 ó 10 minutos se simulaba filmar, dependiendo de qué tan inhibido se mostraba el niño.

Cabe señalar que se realizaron 2 filmaciones piloto con estas mismas instrucciones para garantizar que fueran claras.

Posteriormente, se analizaron los videocassettes - tomando al azar sólo 10 minutos del tiempo total de filmación. Estos 10 minutos se segmentaron en 30 segundos, empleando para ello un cassette previamente grabado que marcaba ese lapso de tiempo. Cada segmento se clasificó de acuerdo a las categorías elegidas (ver Apéndice B), ya que inicialmente se consideró que resultaban adecuadas:

1. Animación
2. Reificación
3. Atribución de la propiedad de un objeto
4. Sustitución
5. Realismo de objeto
6. Atribución de la propiedad de un objeto no - -  
existente
7. Atribución situacional
8. Atribución de un rol
9. No juego imaginativo

Al clasificar el juego con estas categorías, resultó que la número 6 "Atribución de la propiedad de un objeto no existente", prácticamente no tenía lugar por lo que se le suprimió en los análisis posteriores.

Se emplearon hojas de registro especialmente elaboradas para vaciar los resultados. En éstas también se registró la conducta de la madre de acuerdo a la siguiente clasificación:

- D = Dirigió  
D<sup>+</sup> = Dirigió excesivamente  
N = No participó

El análisis fue realizado por 2 jueces independien

edad, obtendrán los puntajes más altos en las categorías más maduras de juego imaginativo, en relación con el resto de los sujetos.

#### 5. Análisis:

Aunque se pretendía someter los datos obtenidos a un análisis multivariado de varianza (Manova), por considerar que de todos los posibles análisis, éste era el que más se adecuaba a las hipótesis planteadas, fue necesario sustituirlo por 8 análisis de varianza de entradas múltiples - (Anova), debido a la dificultad para encontrar dicho programa. Con el Anova fue posible obtener los efectos principales de cada uno de los factores incluidos en esta investigación, así como sus interacciones.

Por otra parte, se realizó un análisis de frecuencias para los datos obtenidos con respecto a la conducta de la madre, es decir si durante el período de juego dirigido, - dirigió excesivamente o no participó.

### III. RESULTADOS

Los diversos análisis de Varianza realizados revelaron los siguientes resultados:

#### Edad

1. Se observaron diferencias significativas en la categoría de Animación ( $F_{(1,39)}=6.027$   $p \leq .020$ ), presentando los puntajes más altos los niños de mayor edad.

2. Se apreciaron diferencias en la Sustitución - - ( $F_{(1,39)}=3.905$   $p. \geq .057$ ) ya que los mayores tendían a presentar puntajes más altos que los menores.

3. En cuanto a la Atribución situacional también se vieron diferencias significativas, pues los niños mayores presentaron los puntajes más altos ( $F_{(1,39)}=5.350$   $p \leq .027$ ).

4. Con respecto al Juego no imaginativo hubo diferencias significativas ( $F_{(1,39)}=5.012$   $p \leq .032$ ) que señalaron que los niños más pequeños presentaban puntajes más altos en esta categoría.

### Sexo

1. Se encontraron diferencias significativas en la Reificación debidas al sexo ( $F_{(1,39)}=4.024$   $p = .053$ ) siendo - las niñas quienes obtuvieron los puntajes más altos en dicha categorfa.

2. Respecto a la Atribución de la propiedad de un objeto hubo diferencias sexuales significativas, siendo los niños quienes obtuvieron los puntajes más altos ( $F_{(1,39)} = 21.755$   $p \leq .001$ ).

### Nivel Socioeconómico

1. Se encontraron diferencias debidas al nivel socioeconómico en la Atribución de la propiedad de un objeto - ( $F_{(1,39)}=3.889$   $p \geq .057$ ) que aunque no fueron significativas, indicaron una tendencia de los niños de nivel socioeconómico bajo a presentar puntajes más altos.

2. Se observaron diferencias significativas en la Atribución situacional ( $F_{(1,39)}=17.516$   $p \leq .000$ ), siendo que los niños de nivel socioeconómico alto presentaron puntajes más altos.

3. Respecto a la Atribución de un rol hubo diferencias significativas, ya que los niños de nivel socioeconómico alto presentaron los puntajes más altos ( $F_{(1,39)}=4.950$  --  $p \leq .033$ ).

#### Edad - Nivel Socioeconómico

1. Se observaron diferencias significativas en la interacción de edad y nivel socioeconómico con respecto a la categoría de Atribución situacional ( $F_{(1,39)}=7.582$   $p \leq .010$ ), siendo evidente para los sujetos de nivel socioeconómico alto un incremento en los puntajes conforme aumenta la edad, - mientras que para los sujetos de nivel socioeconómico bajo - no se observó dicho incremento.

#### Sexo - Nivel Socioeconómico

1. En cuanto a la interacción de sexo y nivel socioeconómico en la categoría de Atribución de la propiedad - de un objeto, se encontraron diferencias significativas - - ( $F_{(1,39)}=4.399$   $p \leq .044$ ), siendo que los niños de ambos niveles socioeconómicos obtuvieron los puntajes más altos, sobre todo los de nivel socioeconómico bajo.

2. También se apreció en la categoría de Juego no imaginativo cierta tendencia de las niñas de nivel socioeconómico bajo a manifestar los puntajes más altos en relación al resto de los sujetos ( $F_{(1,39)}=3,891$   $p \geq .057$ ), mientras -- que los niños tendían a presentar los puntajes más bajos.

Adicionalmente se analizó la conducta participativa de la madre durante la sesión de juego. Para ello se realizó un análisis de frecuencias que demostró un efecto significativo del nivel socioeconómico ( $\chi^2_{(2)}=7.85$   $p \leq .02$ ). Las madres de nivel medio-alto-alto intervinieron más activamente que las de nivel bajo. No se encontraron diferencias en la conducta materna dependiendo de la edad ni del sexo del niño.

#### IV. DISCUSION

Siendo el propósito de este estudio el de observar en una situación natural los efectos de la edad, el sexo y - el nivel socioeconómico en el juego imaginativo, a continuación se analizan los resultados:

En cuanto a los efectos del sexo, los resultados - obtenidos impiden concluir que las niñas sean más ideacionales que los niños, es decir, que sus modos de transformación impliquen un mayor grado de abstracción que se manifieste en ideas o temas relativamente independientes de cualquier objeto concreto, como sugería la investigación previa (McLoyd, - 1980). Así pues, se encontraron diferencias significativas en muy pocas categorías, diferencias relativamente inesperadas. En términos específicos, las niñas obtuvieron puntajes más altos que los niños en la categoría de reificación, la - cual constituye una transformación de objeto y no ideacional, donde a un objeto concreto simplemente se le añade una propiedad o identidad imaginaria. Al mismo tiempo, las niñas - no lograron puntajes superiores en ninguna categoría ideacional como son las de Realismo de objeto, Atribución situacional y Atribución de un rol. Por su parte, los niños sólo -- presentaron puntajes más altos en la categoría de Atribución de la propiedad de un objeto, siendo ésta una de las cuatro

categorías de transformación de objeto.

Las diferencias en estas categorías en particular, pueden atribuirse a la influencia del tipo de materiales de juego empleados con mayor frecuencia por uno y otro sexo; -- los materiales empleados por las niñas (juegos de té), se -- prestaban más a ser transformados mediante la Reificación -- que los empleados por los niños (coches, muñecos, aviones, robots), los cuales a su vez facilitaban en mayor medida la Atribución de la propiedad de un objeto; por ejemplo deslizar un coche o volar un avión y hacer los ruidos propios de éstos.

Con respecto a los efectos de la edad, en términos generales los resultados reflejan puntajes superiores de los sujetos de 5-6 años de edad en las categorías de Animación, Sustitución y Atribución Situacional, con respecto a los sujetos de 3-4 años de edad. La superioridad en el juego simbólico por parte de este grupo de edad ha sido señalada en estudios previos y parece corresponder con las edades de la línea ascendente de la "u" invertida propuesta por Piaget -- (1962), como la trayectoria del juego simbólico. Sin embargo, para establecer sin duda alguna que el incremento para los niños de 5-6 años de edad corresponde a la cumbre de dicha trayectoria, sería necesario un rango más amplio de edades, de tal manera que se hiciera evidente si el juego de --

los niños mayores incrementa aún más o decrece. Cabe aclarar que contrariamente a lo esperado, los niños de 5-6 años no presentaron los puntajes más altos en las categorías más maduras (salvo por la de Atribución situacional), y que los niños de 3-4 años no alcanzaron los puntajes más altos en las categorías menos maduras. Además, los niños más pequeños presentaron los puntajes más altos en la categoría de Juego no imaginativo, por lo que sería conveniente investigar qué tipo de juego o actividad realizan los niños a esta edad, de manera que se esclareciera si en estos niños aún predomina el juego de realidad. Estos resultados hacen evidentes algunas discrepancias en relación con el estudio de Field y col., (1982). Por una parte, se encontró que los niños de 3-4 años de edad alcanzaban los puntajes más altos en el juego de fantasía de objeto (el cual equivale a la Sustitución), mientras que en el presente estudio los niños de 5-6 años de edad fueron quienes obtuvieron los puntajes más altos en dicha categoría. Por otra parte, los niños de 3-4 años de edad ya presentaban el juego de fantasía de persona (o la categoría de Atribución de un rol), mientras que los sujetos de 3-4 años de edad de este estudio, e incluso los de 5-6 años de edad prácticamente no presentaban esta categoría.

Así pues, los resultados relativos a la edad, indican claramente que el desarrollo del juego imaginativo en los niños mexicanos presenta cierto retraso en relación con

el juego de los niños de otros países, siendo evidentes importantes diferencias culturales. Cabe señalar la posibilidad de que en estos resultados, influyera el hecho de que los niños supieran que estaban siendo observados, ejerciendo estos efectos inhibitorios en su conducta de juego, pues aun que se intentó controlar dichos efectos mediante la familiarización con nuestra presencia y los aparatos de video, resulta difícil establecer en qué medida se logró.

Al analizar los resultados relativos a los efectos del nivel socioeconómico, se encontró que los niños de nivel socioeconómico alto presentan un juego más ideacional que los niños de nivel socioeconómico bajo. Estos resultados han sido consistentemente reportados por varias investigaciones (Smitansky, 1968 citada en Rubin y col., 1983) (Smith y Dodsworth, 1978 citados en Rubin y col., 1983) (Rubin, 1977) (Rubin, 1976 citado en McLoyd, 1982). Sin embargo, a la mayor parte de estos estudios se les ha criticado las siguientes fallas metodológicas: influencia de factores relacionados con el escenario en el que se observa a los niños, es decir con el salón de clases (McLoyd, 1982) (Griffing, 1974; Rosen, 1974; Smitansky, 1968; Smith y Dodsworth, 1978; Tizard, Philips y Plewis, 1976 citados en Fein, 1981) o al aire libre. En el caso específico del salón de clases, los factores que no se han controlado son el curriculum, el tipo de materiales disponibles, la familiaridad hacia estos, el tipo

de entrenamiento en juego imaginativo por parte del maestro así como la familiaridad hacia él. Debido a estas críticas, en el presente estudio se controló que la situación de juego fuera neutra (es decir, ni en el salón de clases que favorece a los niños de nivel socioeconómico alto, ni al aire libre que coloca en ventaja a los de nivel socioeconómico bajo) (Tizard y col., 1976 citados en McLoyd, 1982). También se controló que los niños emplearan sus propios juguetes durante la filmación, de manera que estuvieran familiarizados con ellos, y por último la familiaridad hacia los experimentadores. Pese a estos controles, que pretendían hacer más justicia al grupo de nivel socioeconómico bajo, se encontraron diferencias que sugieren que el nivel socioeconómico definitivamente afecta al juego imaginativo, siendo los niños de nivel socioeconómico alto quienes presentaron un juego imaginativo más maduro.

La conducta de la madre durante la actividad de juego también se analizó, siendo evidente que la mayoría de las madres de nivel socioeconómico alto participaban en el juego con sus hijos, dirigiéndolos en ocasiones hasta excesivamente; en contraste con las madres de nivel socioeconómico bajo prácticamente no intervenían. Este hecho parece haber influido en las diferencias detectadas entre los dos grupos de nivel socioeconómico, y tomando en cuenta la sugerencia de que para el desarrollo del juego de pretensión, los pa-

dres contribuyen al interactuar con sus hijos en formas imaginativas (El'Konin, 1968; Johnson, 1978; A.F. Lieberman, -- 1977; Singer, 1973 citados en Rubin y col., 1983), existe la posibilidad de que las madres de nivel socioeconómico alto - tiendan a establecer ese tipo de interacciones con sus hijos. Al analizar los efectos del nivel socioeconómico, resalta a la vista que se trata de una variable muy compleja, ya que - implica diversos aspectos que también ejercen influencia, no sólo el tipo de interacciones que las madres acostumbran establecer con sus hijos, sino la estimulación ambiental, la - nutrición, factores hereditarios, el espacio de que disponen los niños para jugar (Feitelson y Ross, 1973 citados en Ru-- bin y col., 1983), y el tipo de disciplina paterna, etc. - - (Feitelson y Ross, 1973 citados en Rubin y col., 1983).

Por otra parte, se encontraron diferencias significativas con lo que respecta a los efectos de interacción entre sexo y nivel socioeconómico, siendo que los niños de nivel socioeconómico bajo presentaron los puntajes más altos - en la categoría de la Atribución de la propiedad de un objeto. Sin embargo, cabe aclarar que los niños de ambos nive-- les socioeconómicos resultaron superiores a las niñas. Este resultado puede explicarse nuevamente, considerando el tipo de materiales utilizados por los diversos subgrupos de sexo y nivel socioeconómico. Independientemente del nivel socioeconómico, los niños utilizaban coches como objetos de juego,

los cuales como ya se habfa mencionado facilitan este tipo de transformación. Los niños de nivel socioeconómico bajo utilizaban aún más dichos objetos que los de nivel socioeconómico alto, quienes además empleaban muñecos, robots, etc. De esta manera los de escasos recursos obtuvieron los puntajes más altos. Otra posible explicación de estas diferencias podría ser que el pensamiento de estos niños es más concreto (Smith y Dodsworth, 1978 citados en Rubin y col., 1983).

Además, el hecho de que las niñas de nivel socioeconómico bajo tendieran a manifestar los puntajes más altos en relación al resto de los sujetos en la categoría de Juego no imaginativo, mientras que los niños de este mismo nivel socioeconómico tendieran a presentar los puntajes más bajos, se explica considerando que las niñas se mostraban extremadamente pasivas. Estas diferencias tan marcadas en esta categoría llevan a suponer que existe alguna circunstancia que inhibe el juego imaginativo en las niñas de escasos recursos. Se considera que dicha circunstancia inhibitoria puede ser el que a estas niñas se les relegan ciertas responsabilidades que a los niños no, tales como el cuidado de los hermanos más pequeños y el desempeño de los quehaceres del hogar en ausencia de la madre o aún en su presencia. Así pues, para las niñas de nivel socioeconómico alto resulta atractivo jugar con una muñeca pretendiendo que es un niño o pretender realizar actividades domésticas como preparar la comida, - -

puesto que no constituyen actividades que desempeñan en la vida real, mientras que para las niñas de nivel socioeconómico bajo estas actividades no son atractivas para pretender - pues las llevan a cabo en la realidad.

Por último, en cuanto a los efectos de interacción entre la edad y el nivel socioeconómico, se encontró un incremento en los puntajes de la categoría de Atribución situacional entre los niños de 3-4 años y 5-6 años de edad de nivel socioeconómico alto. En cambio, entre los niños de nivel socioeconómico bajo de las mismas edades no pudo apreciarse tal incremento. Estos resultados reflejan una vez más la influencia tan determinante que el nivel socioeconómico ejerce, ya que las circunstancias de los niños de nivel socioeconómico bajo los limitan en sus progresos en una categoría que implica una mayor madurez.

En síntesis, se puede concluir que los niños mexicanos presentan un retraso en el desarrollo del juego imaginativo en comparación con los niños de otras culturas previamente investigadas. Así pues, los cambios apreciados en el rango de edad de este estudio ocurrían más tarde con respecto a los otros estudios, e incluso determinados cambios esperados no fueron evidentes. Estas discrepancias recalcan la influencia que la cultura ejerce en el desarrollo del juego imaginativo, tal y como ha sido señalado por otros estudios

(Udwin y Shmukler, 1981). De alguna manera las otras culturas estudiadas fomentan un desarrollo más temprano de este tipo de actividad. Aquí, nuevamente, al igual que el nivel socioeconómico la cultura constituye una variable muy compleja que dificulta el análisis de los resultados, ya que implica tantos factores (costumbres, educación, nivel de vida, valores, etc.) que resulta difícil establecer cuál(es) es responsable de las diferencias.

En cuanto al sexo, los resultados no son consistentes con la investigación previa, quedando sin demostrar el hecho de que las niñas sean más abstractas y los niños más concretos. Esta discrepancia también se atribuye a la influencia cultural. Si las diferencias sexuales observadas en el juego imaginativo entre individuos de una misma cultura pueden atribuirse al proceso de socialización (Rubin y --col., 1983), las discrepancias relativas a las diferencias sexuales entre el presente estudio y aquellos realizados en otras culturas pueden explicarse tomando en cuenta que el --proceso de socialización varía de cultura a cultura.

Partiendo de los resultados que arrojó el presente estudio, se sugiere que la investigación futura incluya un rango de edad lo suficientemente amplio como para poder apreciar la trayectoria completa del desarrollo del juego imaginativo en los niños mexicanos. Asimismo, sería conveniente

que determinara la medida en que el tipo de materiales facilitan cada una de las categorías utilizadas en este estudio para medir el juego, pues aunque se han hecho investigaciones sobre la influencia de los materiales de juego, no se ha investigado la relación que existe entre éstos y estas categorías en particular, lo cual es necesario para aumentar la validez de las mismas. Por otra parte, se sugiere que futuros estudios incluyan una muestra mayor que permita generalizar en mayor medida los resultados, ya que en el presente estudio hubo dificultad para obtener la muestra debido a los numerosos requisitos para conformarla. Además, sería muy interesante investigar el tipo de interacciones que las madres de distintos niveles socioeconómicos establecen con sus hijos, así como su actitud hacia la imaginación en general, determinando sus efectos en el juego imaginativo.

Otra sugerencia que se deriva de los resultados de este estudio y que tiene mayor implicación práctica, se refiere al desarrollo de programas compensatorios dirigidos al entrenamiento del juego imaginativo. Dichos programas deben enfocarse en los niños de nivel socioeconómico bajo de nuestro país, teniendo como características la participación de un modelo adulto además de una asesoría en actividades imaginativas no sólo a las madres de estos niños sino a los mismos maestros en el salón de clases. Incluso se podrían desarrollar estas actividades a través del currículum. Con el -

desarrollo e implemento de dichos programas, serfa posible - prevenir o evitar que los niños de escasos recursos presenta ran desventajas en el logro de habilidades sociales y cognos citivas asociadas al juego imaginativo. Cabe destacar la im portancia que tienen estas medidas preventivas, siendo que - la mayor parte de la población en nuestro país pertenece al nivel socioeconómico bajo. Aunque podrfia resultar convenien te que estas mismas medidas se llevaran a cabo con la pobla ción infantil en general, independientemente del nivel socio económico, con el fin de anular el retraso en el desarrollo del juego imaginativo de los niños mexicanos con respecto a los niños de otras culturas, con ello muy probablemente se - impedirfa la disminución de las diferencias debidas al nivel socioeconómico. Por último, este estudio resalta la impor-- tancia de que se realicen investigaciones transculturales no sólo sobre el juego, sino sobre el desarrollo infantil en ge neral, de tal manera que el conocimiento resultante implique las diferencias culturales.

APENDICE A**INSTRUMENTO PARA DETERMINAR NIVEL SOCIOECONOMICO  
(HAVIGHURST citado en Díaz-Guerrero 1975)****Jerarquía de Ocupaciones (del padre):**

Nivel de ocupación 1: (Profesional) doctor, abogado, etc. Magnate industrial o de negocios. Ministros y subsecretarios de gobierno, etc. Nivel de ocupación 2: Industrial (término medio), hombre de negocios, funcionario bancario, de relaciones públicas, auditor, contador público, cabeza de alguna oficina. Nivel de ocupación 3: Empleado bancario, empleado burócrata en oficina, dueño de una tienda pequeña, agente viajero, profesor de primaria, contador privado. Nivel de ocupación 4: Carpintero, mecánico, sastre, - - electricista, plomero, policía bancario, agente de tránsito. Nivel de ocupación 5: Obrero no calificado, mesero, taxista, peluquero (exceptuando al dueño, que estaría en el nivel 3), policía. Nivel de ocupación 6: Barrendero, bolero, portero, soldado raso.

**Jerarquía de Escolaridad (del padre):**

Nivel de educación 1: Título universitario o uno -

o más años de una carrera universitaria. Nivel de educación 2: Terminar la preparatoria, la Escuela Normal para Maestros o su equivalente. Nivel de educación 4: Uno o dos años de secundaria o su equivalente. Nivel de educación 5: Terminar la primaria. Nivel de educación 6: No terminó la primaria.

Teniendo estos datos de cada padre, se le dará un peso de 3 a su posición en la jerarquía de ocupación y un peso de 2 a la de educación. Esto es que el número correspondiente a su nivel ocupacional se multiplicará por 3 y el correspondiente al nivel de educación por 2. La suma de estos dos productos nos permitirá determinar el nivel socioeconómico al que pertenece la familia del niño, de acuerdo con el siguiente cuadro:

Escala de ocupación	Escala de educación	Puntuación de nivel socioeconómico	Clase social
1	1	5	
1	2	7	
2	1	8	Clase media alta y alta
2	2	10	
2	3	12	
3	2	13	
2	4	14	Media baja
3	3	15	
3	5	19	
4	4	20	
4	5	22	
5	4	23	Clase alta trabajadora
4	6	24	
5	5	25	
6	4	26	Clase baja trabajadora
6	5	28	
6	6	30	

Una vez determinado el nivel socioeconómico, se tomarán sólo aquellos individuos que correspondan a la clase baja trabajadora (puntuaciones de nivel socioeconómico 26, 28, 30) y a la clase media alta, así como aquellas que pertenezcan a la clase media alta y alta (puntuaciones de nivel socioeconómico 5, 7, 8, 10, 12).

## APENDICE B

### CATEGORIAS DE JUEGO DE PRETENSION (MCLOYD, 1980).

#### A. Modos de Transformación de Objeto

Se caracterizan por la atribución de una propiedad o identidad imaginaria a un objeto concreto. Dicha atribución puede ser verbal o manifestarse a través de la manipulación física del objeto. Las categorías correspondientes a estos modos de transformación son las siguientes:

1. Animación.- Consiste en atribuir características humanas o de un ser vivo a un objeto inanimado.

2. Reificación.- Pretender que existe un objeto imaginario, el cual se encuentra funcionalmente relacionado con un objeto existente; se considera que esta transformación requiere de una reacción más que de una acción debido a la franca relación funcional entre el objeto existente y el imaginario.

3. Atribución de la propiedad de un objeto.- Se refiere a atribuir la propiedad de un objeto a otro, ya sea - - existente o imaginario, que se encuentre funcionalmente rela-

cionado con un objeto existente.

4. **Sustitución.**- Consiste en asignar una nueva iden tidad a un objeto existente.

#### B. Modos de Transformación Ideacionales

Estos modos de transformación implican una mayor -- abstracción que los anteriores, pues se reflejan en ideas o temas que son relativamente independientes de cualquier objeto concreto particular. Incluyen las siguientes categorías:

5. **Realismo de objeto.**- Al igual que la reificación, consiste en pretender que un objeto imaginario existe, pero se distingue de ésta en que es activo, ya que el objeto imaginario no guarda relación funcional directa alguna con ningún objeto.

6. **Atribución de la propiedad de un objeto no existente.**- Se refiere a atribuir la propiedad de un objeto no - existente a un objeto imaginario o sustituto.

7. **Atribución situacional.**- Consiste en pretender - que una situación imaginaria existe.

8. Atribución de un rol.- Implica adoptar las características de un personaje real o imaginario o de un rol determinado.

C. Ausencia de Juego de Pretensión

9. No son evidentes transformaciones de objeto ni ideacionales.

APENDICE C

## C U E S T I O N A R I O

1. ¿Cuántos hijos tiene? Especifique la edad y el sexo de cada uno.
2. ¿Desempeña usted otro trabajo además de los quehaceres -- del hogar?
3. De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior, -- conteste las siguientes preguntas:
  - a) ¿En qué consiste su trabajo?
  - b) ¿Lo realiza usted fuera de la casa?
  - c) ¿Cuántas horas diarias le dedica usted?

Respecto a sus hijos de 3 a 6 años:

4. Cuando usted no está en casa, ¿con quién se quedan sus hijos?
5. ¿Cuántas horas al día pasa usted con su(s) hijo(s)?
6. ¿Alguno de sus hijos va a la escuela? Especifique quién(es)

7. Quisérámos hacerle algunas preguntas acerca de la vida de su(s) hijo(s) en un día ordinario:

- a) ¿Cuántas horas diarias duerme(n)?
- b) ¿Cuánto tiempo tarda(n) en comer?
- c) ¿Quién le(s) da de comer o con quién come(n)?
- d) ¿Cuánto tiempo ve(n) televisión?  
¿Con quién la ve(n)?
- e) ¿Le(s) gusta que le(s) cuente(n) cuentos?  
¿Quién se los cuenta?
- f) ¿Cuántas horas al día pasa(n) jugando?  
¿Con quién juega(n)?
- g) ¿Participa(n) o colabora(n) en alguna actividad doméstica?. De ser así, especifique en cuáles.

8. Respecto al padre de los niños:

- a) ¿Cuál es su ocupación?
- b) ¿Qué grado de escolaridad tiene?



		SEXO	
		1	2
EDAD	1	1.30 (10)	1.70 (10)
	2	8.30 (10)	3.70 (10)

SEXO = 1

		EDAD	
		1	2
N S E	1	1.80 (5)	7.80 (5)
	2	.80 (5)	8.80 (5)

SEXO = 2

		EDAD	
		1	2
N S E	1	2.80 (5)	2.80 (5)
	2	.60 (5)	4.60 (5)

Tabla 2: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Reificación.

		POBLACION TOTAL		N S E :	
		.80 (40)		1 = Alto 2 = Bajo	
N S E		1	2	EDAD: 1 = 3-4 años 2 = 5-6 años	
		1.05 (20)	.55 (20)	SEXO: 1 = Femenino 2 = Masculino	
EDAD		1	2		
		.85 (20)	.75 (20)		
SEXO		1	2		
		1.45 (20)	.15 (20)		
EDAD		1	2		
N S E	1	1.40 (10)	.70 (10)		
	2	.30 (10)	.80 (10)		
SEXO		1	2		
N S E	1	1.80 (10)	.30 (10)		
	2	1.10 (10)	.00 (10)		
SEXO		1	2		
EDAD	1	1.50 (10)	.20 (10)		
	2	1.40 (10)	.10 (10)		

SEXO = 1

		1	2
N S E	EDAD		
	1	2.40 (5)	1.20 (5)
	2	.60 (5)	1.60 (5)

SEXO = 2

		1	2
N S E	EDAD		
	1	.40 (5)	.20 (5)
	2	.00 (5)	.00 (5)

Tabla 3: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución de la propiedad de un objeto.

POBLACION TOTAL		N S E:	
	4.73 (40)	1 = Alto	2 = Bajo
		EDAD:	1 = 3-4 años
			2 = 5-6 años
N S E	1	SEXO:	1 = Femenino
	3.15 (20)		2 = Masculino
	2		
	6.30 (20)		
EDAD	1		
	5.15 (20)		
	2		
	4.30 (20)		
SEXO	1		
	1.00 (20)		
	2		
	8.45 (20)		
EDAD	1		
N S E	2.20 (10)		
	2		
	8.10 (10)		
SEXO	1		
N S E	1.10 (10)		
	2		
	.90 (10)		
	11.70 (10)		
SEXO	1		
N S E	1.00 (10)		
	2		
	9.30 (10)		
EDAD	1		
	1.00 (10)		
	2		
	7.60 (10)		

SEXO = 1

	EDAD	1	2
N S E	1	.20 (5)	2.00 (5)
	2	1.80 (5)	.00 (5)

SEXO = 2

	EDAD	1	2
N S E	1	4.20 (5)	6.20 (5)
	2	14.40 (5)	9.00 (5)



SEXO = 1

	EDAD	1	2
N S E	1	.60 (5)	2.80 (5)
	2	.00 (5)	1.20 (5)

SEXO = 2

	EDAD	1	2
N S E	1	.20 (5)	1.00 (5)
	2	.00 (5)	2.60 (5)

Tabla 5: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo --  
en la categoría de Realismo de objeto.

POBLACION TOTAL		N S E:	
.45 (40)		1 = Alto	2 = Bajo
		EDAD:	1 = 3-4 años 2 = 5-6 años
N S E		SEXO:	1 = Femenino 2 = Masculino
	1	2	
	.85 (20)	.05 (20)	
EDAD			
	1	2	
	.15 (20)	.75 (20)	
SEXO			
	1	2	
	.70 (20)	.20 (20)	
EDAD			
	1	2	
N S E	.30 (10)	1.40 (10)	
	2	.10 (10)	
SEXO			
	1	2	
N S E	1.30 (10)	.40 (10)	
	2	.00 (10)	
SEXO			
	1	2	
EDAD	.10	.20	
	2	1.30 (10)	.20 (10)

SEXO = 1

		EDAD	
		1	2
N S E	1	.20 (5)	2.40 (5)
	2	.00 (5)	.20 (5)

SEXO = 2

		EDAD	
		1	2
N S E	1	.40 (5)	.40 (5)
	2	.00 (5)	.00 (5)

Tabla 6: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución situacional.

POBLACION TOTAL			
	4.30 (40)		
N S E	1 8.10 (20)	2 .50 (20)	
			N S E : 1 = Alto 2 = Bajo
			EDAD: 1 = 3-4 años 2 = 5-6 años
			SEXO: 1 = Femenino 2 = Masculino
	2.20 (20)	6.40 (20)	
EDAD	1 2.20 (20)	2 6.40 (20)	
	4.85 (20)	3.75 (20)	
SEXO	1 4.85 (20)	2 3.75 (20)	
	3.50 (10)	12.70 (10)	
N S E	1 3.50 (10)	2 12.70 (10)	
	.90 (10)	.10 (10)	
	9.70 (10)	6.50 (10)	
N S E	1 9.70 (10)	2 6.50 (10)	
	.00 (10)	1.00 (10)	
	2.40 (10)	2.00 (10)	
EDAD	1 2.40 (10)	2 2.00 (10)	
	7.30 (10)	5.50 (10)	

SEXO = 1

		EDAD	
		1	2
N S E	1	4.80 (5)	14.60 (5)
	2	.00 (5)	.00 (5)

SEXO = 2

		EDAD	
		1	2
N S E	1	2.20 (5)	10.80 (5)
	2	1.80 (5)	.20 (5)

Tabla 7: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución de un rol.

		POBLACION TOTAL		N S E:	
		1.40 (40)		1 = Alto	2 = Bajo
				EDAD:	1 = 3-4 años
					2 = 5-6 años
				SEXO:	1 = Femenino
					2 = Masculino
N S E		1	2		
		2.80	.00		
		(20)	(20)		
EDAD		1	2		
		.30	2.50		
		(20)	(20)		
SEXO		1	2		
		1.55	1.25		
		(20)	(20)		
N S E		1	2		
		.60	5.00		
		(10)	(10)		
		2	.00		
		(10)	(10)		
N S E		1	2		
		3.10	2.50		
		(10)	(10)		
		2	.00		
		(10)	(10)		
N S E		1	2		
		.10	.50		
		(10)	(10)		
EDAD		2	3.00		
		(10)	2.00		
			(10)		

SEXO = 1

	EDAD	1	2
	1	.20 (5)	6.00 (5)
N S E	2	.00 (5)	.00 (5)

SEXO = 2

	EDAD	1	2
	1	1.00 (5)	4.00 (5)
N S E	2	.00 (5)	.00 (5)

Tabla 8: Medias de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de No juego imaginativo.

		POBLACION TOTAL		N S E : 1 = Alto 2 = Bajo	
		9.52 (40)		EDAD: 1 = 3-4 años 2 = 5-6 años	
N S E		1 9.40 (20)	2 9.65 (20)	SEXO: 1 = Femenino 2 = Masculino	
EDAD		1 12.05 (20)	2 7.00 (20)		
SEXO		1 11.25 (20)	2 7.80 (20)		
EDAD		1 12.80 (10)	2 6.00 (10)		
N S E	1	11.30 (10)	8.00 (10)		
	2				
SEXO		1 8.90 (10)	2 9.90 (10)		
N S E	1	13.60 (10)	5.70 (10)		
	2				
SEXO		1 15.20 (10)	2 8.90 (10)		
EDAD	1	7.30 (10)	6.70 (10)		
	2				

SEXO = 1

		1	2
N S E	EDAD		
	1	13.00 (5)	4.80 (5)
	2	17.40 (5)	9.80 (5)

SEXO = 2

		1	2
N S E	EDAD		
	1	12.60 (5)	7.20 (5)
	2	5.20 (5)	6.20 (5)

APENDICE ETabla 1 : Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Animación.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Signifi- cancia (P)
<b>EFFECTOS PRINCIPALES</b>	246.700	3	82.233	2.447	.082
H.S.E.	.100	1	.100	.003	.957
EDAD	202.500	1	202.500	6.027	.020
SEXO	44.100	1	44.100	1.313	.260
<b>INTERACCION DE 2º ORDEN</b>	85.100	3	28.367	.844	.480
N.S.E. EDAD	22.500	1	22.500	.670	.419
N.S.E. SEXO	.100	1	.100	.003	.957
EDAD SEXO	62.500	1	62.500	1.860	.182
<b>INTERACCION DE 3er. O.</b>	2.500	1	2.500	.074	.787
N.S.E. EDAD SEXO	2.500	1	2.500	.074	.787
<b>EXPLICADO</b>	334.300	7	47.757	1.421	.231
<b>ERROR</b>	1075.198	32	33.600		
<b>TOTAL</b>	1409.498	39	36.141		

**Tabla 2 :** Análisis de varianza de los efectos de nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Reificación.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Signifi- cancia (P)
EFFECTOS PRINCIPALES	19.500	3	6.500	1.548	.221
N.S.E.	2.500	1	2.500	.595	.446
EDAD	.100	1	.100	.024	.878
SEXO	16.900	1	16.900	4.024	.053
INTERACCION DE 2º ORDEN	4.000	3	1.333	.317	.813
N.S.E. EDAD	3.600	1	3.600	.857	.361
N.S.E. SEXO	.400	1	.400	.095	.760
EDAD SEXO	.000	1	.000	.000	1.000
INTERACCION DE 3er. O.	2.500	1	2.500	.595	.446
N.S.E. EDAD SEXO	2.500	1	2.500	.595	.446
EXPLICADO	26.000	7	3.714	.884	.530
ERROR	134.400	32	4.200		
TOTAL	160.400	39	4.113		

**Tabla 3 :** Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución de la propiedad de un objeto.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Significancia (P)
<b>EFFECTOS PRINCIPALES</b>	661.475	3	220.492	8.643	.000
N.S.E.	99.225	1	99.225	3.889	.057
EDAD	7.225	1	7.225	.283	.598
SEXO	555.025	1	555.025	21.755	.000
<b>INTERACCION DE 2º ORDEN</b>	195.075	3	65.025	2.549	.073
N.S.E. EDAD	75.625	1	75.625	2.964	.095
N.S.E. SEXO	112.225	1	112.225	4.399	.044
EDAD SEXO	7.225	1	7.225	.283	.598
<b>INTERACCION DE 3er. O.</b>	9.025	1	9.025	.354	.556
N.S.E. EDAD SEXO	9.025	1	9.025	.354	.556
<b>ERROR</b>	865.575	7	123.654	4.847	.001
<b>RESIDUO</b>	816.398	32	25.512		
<b>TOTAL</b>	1681.973	39	43.128		

**Tabla 4 :** Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Sustitución.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Significancia. (P)
<b>EFFECTOS</b>					
PRINCIPALES	29.700	3	9.900	1.338	.279
N.S.E.	.400	1	.400	.054	.818
EDAD	28.900	1	28.900	3.905	.057
SEXO	.400	1	.400	.054	.818
<b>INTERACCION DE 2º ORDEN</b>					
N.S.E. EDAD	8.500	3	2.833	.383	.766
N.S.E. SEXO	.400	1	.400	.054	.818
EDAD SEXO	8.100	1	8.100	1.095	.303
EDAD SEXO	.000	1	.000	.000	1.000
<b>INTERACCION DE 3er. O.</b>					
N.S.E. EDAD	4.900	1	4.900	.662	.422
SEXO	4.900	1	4.900	.662	.422
ERROR	43.100	7	6.157	.832	.569
RESIDUO	236.800	32	7.400		
TOTAL	279.900	39	7.177		

Tabla 5 : Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Realismo de objeto.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Significancia (P)
<b>EFFECTOS PRINCIPALES</b>					
N.S.E.	12.500	3	4.167	1.119	.356
EDAD	6.400	1	6.400	1.718	.199
SEXO	3.600	1	3.600	.966	.333
	2.500	1	2.500	.671	.419
<b>INTERACCION DE 2º ORDEN</b>					
N.S.E. EDAD	7.700	3	2.567	.689	.565
N.S.E. SEXO	2.500	1	2.500	.671	.419
EDAD SEXO	1.600	1	1.600	.430	.517
	3.600	1	3.600	.966	.333
<b>INTERACCION DE 3er. O.</b>					
N.S.E. EDAD	2.500	1	2.500	.671	.419
SEXO	2.500	1	2.500	.671	.419
ERROR	22.700	7	3.243	.871	.540
RESIDUO	119.200	32	3.725		
TOTAL	141.900	39	3.638		

Tabla 6 : Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución situacional.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Signifi- ficancia (P)
EFFECTOS PRINCIPALES	766.100	3	255.367	7.744	.001
N.S.E.	577.600	1	577.600	17.516	.000
EDAD	176.400	1	176.400	5.350	.027
SEXO	12.100	1	12.100	.367	.549
INTERACCION DE 2º ORDEN	299.000	3	99.667	3.023	.044
N.S.E. EDAD	250.000	1	250.000	7.582	.010
N.S.E. SEXO	44.100	1	44.100	1.337	.256
EDAD SEXO	4.900	1	4.900	.149	.702
INTERACCION DE 3er. O.	.100	1	.100	.003	.956
N.S.E. EDAD SEXO	.100	1	.100	.003	.956
ERROR	1065.200	7	152.171	4.615	.001
RESIDUO	1065.196	32	32.975		
TOTAL	2120.396	39	54.369		

Tabla 7 : Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de Atribución de un rol.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor (F)	Nivel de Significancia (P)
<b>EFFECTOS</b>					
PRINCIPALES	127.700	3	42.567	2.688	.063
N.S.E.	78.400	1	78.400	4.950	.033
EDAD	48.400	1	48.400	3.056	.090
SEXO	.900	1	.900	.057	.813
<b>INTERACCION DE 2º ORDEN</b>					
N.S.E. EDAD	48.400	1	48.400	3.056	.090
N.S.E. SEXO	.900	1	.900	.057	.813
EDAD SEXO	4.900	1	4.900	.309	.582
<b>INTERACCION DE 3er. O.</b>					
N.S.E. EDAD SEXO	4.900	1	4.900	.309	.582
ERROR	186.800	7	26.686	1.685	.148
RESIDUO	506.798	32	15.837		
TOTAL	693.598	39	17.785		

Tabla 8 : Análisis de varianza de los efectos del nivel socioeconómico, edad y sexo en la categoría de No -- juego imaginativo.

FUENTES DE VARIANZA	Sumas de Cuadrados (ss)	Grados de Libertad (gl)	Media Cuadrada (MS)	Valor F (F)	Nivel de Signifi- cancia (P)
EFFECTOS PRINCIPALES	374.675	3	124.892	2.454	.081
N.S.E.	.625	1	.625	.012	.912
EDAD	255.025	1	255.025	5.012	.032
SEXO	119.025	1	119.025	2.339	.136
INTERACCION DE 2º ORDEN	309.875	3	103.292	2.030	.129
N.S.E. EDAD	30.625	1	30.625	.602	.444
N.S.E. SEXO	198.025	1	198.025	3.891	.057
EDAD SEXO	81.225	1	81.225	1.596	.216
INTERACCION DE 3er. O.	21.025	1	21.025	.413	.525
N.S.E. EDAD SEXO	21.025	1	21.025	.413	.525
ERROR	705.575	7	100.796	1.981	.089
RESIDUO	1628.395	32	50.887		
TOTAL	2333.970	39	59.845		

APENDICE F

Tabla 1 : Análisis de frecuencia de la conducta participativa de la madre en relación con el nivel socioeconómico.

		C O N D U C T A S			
		D	D+	N	TOTAL
N.S.E.	1	7+	8	4	19
		+5.35	5.35	8.28	
	2	4	3	13	20
		5.64	5.64	8.71	
TOTAL		11	11	17	39

$$\chi^2_{(2)} = 7.8591 \quad p \leq .02$$

D = Dirigió

D<sup>+</sup> = Dirigió excesivamente

N = No dirigió

N.S.E.: 1 = Alto

2 = Bajo

+ frecuencias obtenidas

++ frecuencias esperadas

APENDICE F

Tabla 1 : Análisis de frecuencia de la conducta participativa de la madre en relación con el nivel socioeconómico.

C O N D U C T A S				
	D	D+	N	TOTAL
N.S.E.	7+	8	4	19
	++5.35	5.35	8.28	
2	4	3	13	20
	5.64	5.64	8.71	
TOTAL	11	11	17	39

$$\chi^2_{(2)} = 7.8591 \quad p \leq .02$$

D = Dirigió

D<sup>+</sup> = Dirigió excesivamente

N = No dirigió

N.S.E.: 1 = Alto

2 = Bajo

+ frecuencias obtenidas

++ frecuencias esperadas

Tabla 2 : Análisis de frecuencia de la conducta participativa de la madre en relación con el sexo.

		C O N D U C T A S			
		D	D <sup>+</sup>	N	TOTAL
S E X O	1	6 <sup>+</sup> ++5.35	4 5.35	9 8.28	19
	2	5 5.64	7 5.64	8 8.71	20
TOTAL		11	11	17	39

$$\cdot \chi^2_{(2)} = .9404 \quad p > .70$$

D = Dirigió

D<sup>+</sup> = Dirigió excesivamente

N = No dirigió

SEXO: 1 = Femenino

2 = Masculino

+ frecuencias obtenidas

++ frecuencias esperadas

Tabla 3 : Análisis de frecuencia de la conducta participativa de la madre en relación con la edad.

## C O N D U C T A S

		D	D <sup>+</sup>	N	TOTAL
E D A D	1	5+ ++5.35	6 5.35	8 8.28	19
	2	6 5.64	5 5.64	9 8.71	20
TOTAL		11	11	17	39

$$\chi^2_{(2)} = .3159 \quad p \geq .90$$

D = Dirigió

EDAD: 1 = 3-4 años

D<sup>+</sup> = Dirigió excesivamente

2 = 5-6 años

N = No dirigió

+ frecuencias obtenidas

++ frecuencias esperadas

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. Psicología Educativa. México: Ed. Trillas, -- 1976.
- Cohen, N. L., & Tomlinson-Keasy, C. "The Effects of Peers- and Mothers on Toddlers Play". Child Development, -- 1980, 51, 921-924.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. B. "Relation of Social Competence in Preschoolers". Developmental Psychology, -- 1984, 20, 5, 797-806.
- Corrigan, R. "The Control of Animate and Inanimate Components in Pretend Play and Language". Child Development, 1982, 53, 1343-1353.
- Dfaz-Guerrero, R. Investigación Formativa de Plaza Sésamo. México: Ed. Trillas, 1975.
- Downie, N. M., y Heath, R. W. Métodos Estadísticos Aplicados. México: Ed. Harla, 1973.
- Erikson, E. H. Childhood and Society. New York: Norton, -- 1963.
- Farran, D. C., & Haskins, R. "Reciprocal Influence in the Social Interaction of Mother and Three Year Old Children from Different Socioeconomic Backgrounds". Child Development, 1980, 51, 3, 780-791.
- Fein, G. G., & Apfel, N. "Some Preliminary Observations on Knowing and Pretending". In N. Smith & M. Franklin -- (Eds.), Symbolic Functioning in Childhood. Hillsdale, - N.J.: Erlbaum, 1979.

- Fein, G.G. "Pretend Play in Childhood: an Integrative Review". Child Development, 1981, 52, 1095-1118.
- Field, T., De Stefano, L., & Koewier III, J. H. "Fantasy -- Play of Toddlers and Preschoolers". Developmental Psychology, 1982, 18, 4, 503-508.
- Golomb, G. "Pretense Play: a Cognitive Perspective". In M. Smith & M. Franklin (Eds.), Symbolic Functioning in -- Childhood. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1979.
- Jacobs, B.S., & Moss, H.A. "Birth Order and Sex of Siblings as Determinants of Mother-Infant Interaction". Child-Development, 1976, 47, 315-322.
- McLoyd, V.C. "Verbally Expressed Modes of Transformation - in the Fantasy Play of Black Preschool Children". - - Child Development, 1980, 51, 1133-1139.
- McLoyd, V.C. "Social Class Differences in Sociodramatic - - Play: a Critical Review". Developmental Review, 1982, 2, 1-30.
- McLoyd, V.C. "The Effects of the Structure of Play Objects on the Pretend Play of Low-income Preschool Children". Child Development, 1983, 54, 626-635.
- McLoyd, V. C. "Class, Culture, and Pretend Play: a Reply to Sutton-Smith and Smith". Developmental Review, 1983,- 3, 11-17.
- Mead, G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of - Chicago Press, 1934.
- Millar, S. Psicología del Juego Infantil. Barcelona: Ed. - Fontanella, 1972.

- Newman, B.M., & Newman, P. R. "Development and its Contexts". In J. Wiley & Sons, Infancy & Childhood. New York, 1978.
- Pederson, D.R., Rook-Green, A., & Edler, J. L. "The Role - of Action in the Development of Pretend Play in Young-Children". Developmental Psychology, 1981, 17, 6, 756-759.
- Piaget, J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New - - York: Norton, 1962.
- Piaget, J., e Inhelder, B. Psicología del Niño. Madrid: -- Ed. Morata, 1981.
- Rubin, K. H. "Play Behaviors of Young Children". Young Chil dren, 1977, 32, 6, 16-24.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. "Play". In - - Mussen (Eds.), Handbook of Child Psychology, 1983.
- Sutton-Smith, B. "Commentary on Social Class Differences in Sociodramatic Play in an Historical Context: a Reply to McLoyd". Developmental Review, 1983, 3, 1-5.
- Udwin, O., & Shmukler, D. "The Influence of Sociocultural,- Economic and Home Background Factors on Children's - - Ability to Engage in Imaginative Play". Developmental- Psychology, 1981, 17, 1, 66-72.
- Ungerer, J. A. "Developmental Changes in the Representation- of Objects in Symbolic Play from 18 to 34 Months of - - Age". Child Development, 1981, 52, 186-195.
- Vygotsky, L. S. Thought and language. U.S.A.: The Massachu- setts Institute of Technology Press, 1962.
- Wolf, D., & Gardner, H. "Style and Sequence in Early Symbo- lic Play". In N. Smith & M. Franklin (Eds.) Symbolic - Functioning in Childhood. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979.