

Capítulo 4

La técnica de juego en el psicodiagnóstico infantil

Carmen Maganto Mateo y Soledad Cruz Sáez

Índice de contenidos:

- 4.1.- Introducción
- 4.2.- La Perspectiva Evolutiva en la comprensión del juego.
- 4.3.- El juego como Técnica de Evaluación Diagnóstica:
 - 4.3.1. El juego dentro del proceso diagnóstico
 - 4.3.2. Aspectos formales de la técnica.
- 4.4.- Protocolo de Registro de la Evaluación Lúdica
 - 4.4.1. Eje horizontal: Secuencia de la sesión.
 - 4.4.2. Eje vertical: Contenido y evaluación del juego.
- 4.5.- Valoración de la sesión de juego diagnóstica
 - 4.5.1. Primer nivel de análisis: Categorías de valoración del comportamiento a partir del Protocolo de Registro de Evaluación Lúdica.
 - 4.5.2. Segundo nivel de análisis: Valoración a partir de la teoría psicodinámica.
- 4.6.- Referencias bibliográficas

4.1 Introducción

El juego es una actividad espontánea, libre y placentera que se inicia en los primeros meses de vida del niño y que perdura a lo largo de nuestra existencia. Las modalidades expresivas del mismo son múltiples, así como los materiales utilizados, las personas que intervienen, el lugar donde se realiza, la duración, el fin que se persigue, etc...

Aunque la utilización del juego como técnica diagnóstica surgió en el ámbito del psicoanálisis, la conceptualización del juego como medio de conocer y potenciar aspectos importantes de la vida del niño había sido ya explicada, y lo ha seguido estando, por diversas teorías, siendo las más significativas en la línea de la evaluación psicológica, además de la psicoanalítica:

- La teoría del desarrollo genético de la inteligencia: Piaget (1945).
- La teoría del desarrollo psicomotor: Picq y Vayer (1969, 1973), Lapiere y Acoutourier (1977), Newson y Newson (1979), Garvey (1977).
- La teoría sociocognitiva: Vigotsky (1933) y Elkonin (1978), principalmente.

Las diversas teorías explicativas y descriptivas han priorizado el estudio de aspectos intrínsecos del mismo, ampliando así, tanto el conocimiento de la actividad lúdica en sí mismo, como el conocimiento del propio niño. Quizá, simplificando, podamos decir que el trabajo educativo y clínico que ha venido desarrollándose desde principios de siglo con esta técnica proviene especial y prioritariamente del marco de las teorías psicoanalítica y cognitiva.

Que unas teorías hayan privilegiado un foco de interés obedece a razones históricas, personales y sociales de los autores, y esto ha contribuido sin duda a poderlo observar desde perspectivas diversas y complementarias. Indudablemente toda esta información no es pertinente al capítulo que nos ocupa. Obviaremos, por tanto, una revisión histórica del juego, así como el análisis de las múltiples funciones que el juego puede cumplir en la vida de un niño. Tampoco está en nuestro punto de mira las expresiones psicopatológicas observables en la actividad lúdica, ni las posibilidades terapéuticas, individuales y grupales, que el juego ofrece. Igualmente vamos a desatender aquellas teorías que no contemplan el juego como un instrumento diagnóstico.

En este capítulo interesa considerar el juego como una estrategia de evaluación diagnóstica en el ámbito clínico infantil. Por ello centraremos la información en aquellos aspectos que hagan viable este objetivo.

Nos parece que no es posible abordar este tema sin hacer referencia a la perspectiva evolutiva, puesto que el diagnóstico clínico infantil es a fin de cuentas un juicio de valor, una actividad de discriminación entre aspectos de normalidad/patología, y esta actividad discriminativa se apoya en buena forma en lo que es esperable o no a una determinada edad. Por supuesto que no es el único criterio para el diagnóstico clínico, pero no es posible realizar un buen

diagnóstico sin un marco referencial evolutivo-genético del comportamiento que evaluamos.

La experiencia clínica infantil demuestra que, efectivamente, en la actividad lúdica el niño pone en funcionamiento y a la vez desarrolla aspectos madurativos de diversa índole: cognitivos, motóricos, lingüísticos y relacionales, entre los más significativos.

La edad del paciente supone diferentes modalidades de juego, que se evidencian por el tipo de juego que realiza, los juguetes que elige, las unidades semánticas que construye, la duración temporal de cada unidad, la participación que solicita del evaluador, el acompañamiento verbal que da al juego..., así como otras conductas motóricas y expresivas.

Pero la referencia evolutiva es eso, una referencia, no un modo fijo y único de comportamiento. Las características personales e individuales hacen del juego una actividad singular para cada sujeto, con sus rasgos característicos y propios que es necesario saber reconocer e identificar.

4.2 La perspectiva evolutiva en la comprensión del juego.

La mayoría de los autores, aún partiendo de enfoques diferentes, convergen en los aspectos esenciales de desarrollo evolutivo lúdico.

Como dijimos anteriormente, dos enfoques han casi monopolizado el aporte comprensivo del juego: los que preferencian adquisiciones cognitivas adaptativas (Piaget, 1945; Elkonin, 1978; Vigotsky, 1933; Barclay y Murphy, 1972; Ortega, 1986), partiendo del desarrollo psicomotor, expresándose en conductas lingüísticas y personales-sociales cada vez más evolucionadas (Vigotsky, 1933; Elkonin, 1970; Bruner, 1986; Ballenilla, 1989; Zabalza, 1987; Garaigordóbil, 1990; Imeroni, 1991, Newson y Newson, 1979) y los que privilegian el desarrollo emocional y psicosexual que se expresaría en un modo particular de relación con el mundo y con los otros (Freud, S., 1920; Klein, 1930, 1932; Winnicott, 1942; Freud, A., 1965; Aberastury, 1950, 1962; Arfouilloux, 1977).

Nuestra aportación va en la línea de presentar la técnica de juego como una estrategia de evaluación clínica infantil que contemple ambas perspectivas.

Estos enfoques, cognitivo y dinámico, coinciden en situar alrededor del cuarto mes el inicio de la actividad lúdica. Desde esta etapa hasta los 18 meses podemos considerar que las actividades sensoriomotoras tienen un significado específico en la vida del bebé, representando a través de ellas sus preocupaciones e intereses.

El bebé se inicia con juegos de ejercicio, propios del período sensoriomotor, juegos que son repetición de acciones adaptativas y que producen un aprendizaje. Cuando éstas se realizan por el puro placer del ejercicio se

convierten en juego, aunque en ellas no está totalmente ausente el significado simbólico.

En los primeros meses el niño juega con su madre o con los objetos que son su prolongación: chupete, pezón, sus propios dedos, sabanita... intentando interactuar con ellos, explorar, observar, responder a las reacciones y sensaciones que recibe (Aberastury, 1959). Su mundo interno se enriquece a través de estos juegos de sensorialidad social, puesto que no solo está en juego lo sensoriomotor, sino el otro cuidador, generalmente la madre, que da sentido y significado a lo que el bebé hace (Piaget, 1945; Klein, 1929; Newson y Newson, 1979). El intercambio y reciprocidad que Spitz ilustró a través de sus trabajos permiten contemplar el juego de donaciones y oposiciones entre madre e hijo ya desde los primeros meses y son la base del vínculo primario entre ambos (Valcárcel, 1988). El juego está en la base de esta relación madre-hijo.

Se reconoce alrededor de esta edad un juego universal: hacer aparecer y desaparecer cosas o hacerse aparecer y desaparecer a sí mismo. La sabanita para taparse y descubrirse, el sonajero para sonar y silenciar, y sus propios ojos que se abren y cierran a voluntad verifican la presencia ausencia del mundo exterior: "lo que no se ve no existe", mecanismo con el que se sigue funcionando en múltiples ocasiones a lo largo de la vida.

Que este juego aparezca no tiene sólo una connotación de ejercicio motórico, como dice Piaget (1945), sino que es necesario que la madre, como objeto de relación significativa, haya posibilitado el deseo de búsqueda por la experiencia de la ausencia, el dolor de la pérdida y la alegría de la presencia. Esta relación que crea en el otro la necesidad y el deseo de su presencia, es la que da lugar a un espacio mental en el que queda configurado un residuo o prototipo de imagen que al aparecer y desaparecer va dando origen a la representación mental y, por consiguiente, a la función simbólica.

Este juego ejemplifica ya las características de la función lúdica: la repetición, la sorpresa, la pérdida-falta y la búsqueda-encuentro. El juego del carretel descrito por Freud en un niño de 18 meses cumple esta misma función: hacer aparecer y desaparecer a la madre, repetir la acción hasta elaborar la angustia, y sorprenderse cada vez del objeto encontrado, con la consiguiente alegría por este suceso. Y algo todavía más, el ejercicio de control sobre la realidad. El niño, a su voluntad, tira los objetos y alguien se los recoge y de nuevo aparecen, suena los objetos y los silencia, los aparta y los atrae, los esconde y los busca..., y así sucesivamente con cuantos medios dispone a su alcance. El placer que acompaña a estas singulares acciones da cuenta de que algo ocurre más allá de la acción del mundo exterior, algo que ocurre en sí mismo, algo se *transforma*, se cambia, a través de procesos de *acomodación* y *asimilación* secuenciales y simultáneos, enriqueciendo su mundo interno con la experiencia conjunta cognitiva/emocional (Klein, 1930; Piaget, 1945; Ortega, 1986; Chateau, 1950; Valcárcel, 1988).

En este período de los primeros dieciocho meses el temor a la pérdida de la madre aparece con intensa angustia, y es por ello que se convierte en el objetivo, fin y contenido de sus juegos. El incremento de esta angustia, si es intolerable para el niño, puede producir inhibición en el deseo de jugar, o por el contrario descargas desorganizadas e impulsivas de la acción por la acción. Si es tolerable, se representa de mil modos y maneras la situación de ausencia-presencia (Aberastury, 1962).

Pero entre el 2º y 3º año nuevos desarrollos abren nuevas posibilidades: la progresiva autonomía en la deambulación, el desarrollo incipiente del lenguaje, el inicio de la relación con los iguales, la maduración para el aprendizaje del control de esfínteres, los progresos en el desarrollo del pensamiento con el que descubren nuevas estrategias para conseguir sus fines... todo ello, y otros progresos menos visibles, dan cuenta de las nuevas modalidades de juego: encajar piezas, alinear cubos, seguir una pelota, ensartar..., pero especialmente le fascinan y atraen todos aquellos objetos que empareja para meter y sacar. Se da un salto cualitativo con la etapa anterior, no se manipula un objeto que *simboliza presencia/ausencia*, sino que se manipulan 2 objetos que puedan complementarse y que *simbolizan meter y sacar, juntar y separar, llenar y vaciar*: los dedos en los oídos, el lápiz en un agujero, un palillo en el enchufe, la horquilla en las ranuras, las llaves en la cerradura, cualquier cosa, y especialmente sus dedos, cumplen esta función. No prestan interés al juguete en sí mismo si no sirve a sus intereses.

La razón de estos juegos es multicausal. La maduración y los aprendizajes enumerados son imprescindibles, pero éstos a su vez permiten separarse de su madre, alejarse, conocer nuevos ámbitos y objetos, especialmente nuevas personas forman parte significativa de su ámbito relacional. El padre, como figura que se posiciona junto a la madre, da pie a un vínculo especial, el niño y él, pero también prefigura una discriminación en los vínculos relacionales a través de *comparar* las relaciones de los padres entre sí y de cada uno de ellos consigo mismo. De este modo ciertos objetos funcionan para simbolizar presencia/ausencia, sobre todo de la madre, pero también del padre. Otros objetos sirven para simbolizar la protopercepción de la relación entre los padres: darse y recibir cosas, separarse y unirse, etc., (Aberastury, 1950, 1962; A. Freud, 1965; Valcárcel, 1988).

Un hecho significativamente importante se suma también a la explicación de estos juegos: el aprendizaje del control de esfínteres.

El aprendizaje del control de esfínteres, como su mismo nombre indica, supone un control. Un control muscular de unos orificios, los esfínteres, un control de las horas en que debe evacuar, un control del lugar en el que se debe hacer, un control del tiempo que se debe tardar, un control sobre lo que hay que hacer con los residuos... Este control supone la internalización de varias normas sociales, pero que a fin de cuentas se traducen en dar-retener, acción-inhibición. Y que en el lenguaje se simplifica en *Sí y No*. Aquí sí, aquí no, ahora sí, ahora no, etc. La dificultad de este aprendizaje le lleva al niño a

oponerse, a decir "no" cuando tiene que decir sí. Esta realidad expresada en estas dos palabras, ha servido para describir esta etapa, la "edad del no". Si por las razones que sean, imposibles de analizar aquí, el niño se sigue oponiendo a estos aprendizajes, su terca y mantenida oposición también se traduce en juegos en el que las normas no se guardan en absoluto: la impulsividad en la acción, el desorden, el estallido, la desubicación de los lugares en que se juega, el trato de los materiales etc... reflejan la no interiorización de normas sociales, la incapacidad del control. Por el otro lado, una docilidad extrema en estos aprendizajes, un escrúpulo exagerado en la observación de la higiene, pueden inhibir la espontaneidad del juego, la creatividad, la expresión motórica de la acción por temor a manchar y ensuciar, o por la imposibilidad de disfrutar a pesar de cierto desorden y suciedad. Lo esperable es que estos aprendizajes sociales en los que especialmente está involucrada la higiene de su propio cuerpo, puedan incorporarlos progresivamente, sustituyendo y simbolizando en otros objetos el placer de ensuciar, manchar, aplastar, explotar, etc...

El barro, los charcos, las pinturas, los purés en las comidas... todo puede estar al servicio de expresar estos aprendizajes a través de la función simbólica del Sí y No. Pero si observamos estos juegos, de nuevo encontramos los elementos del primer momento lúdico, la repetición de la acción, el reto del displacer, la sorpresa, el placer unido al control de la realidad desde sí mismo, y todo ello impulsa al juego: meté y saca, une y separa, llena y vacía, cuantas veces quiere.

La curiosidad por el funcionamiento de los objetos le lleva a actividades de explorar, descubrir, meter sus deditos en pequeñas ranuras para ver y conocer lo que hay dentro, cómo es el mecanismo, qué se esconde debajo, cuál es la razón, que no la causa, del efecto. Lo explicó Piaget al afirmar que es la lógica por contigüidad, por yuxtaposición, la que en estas edades explica los hechos (Flavell, 1974).

El interés y la preocupación que representan la unión de los padres o el aprendizaje de retener y controlar se expresan en múltiples actividades lúdicas: guardar las cosas en cajones, cajitas, armarios, esconder una pieza dentro de otra, cerrar los botes para que luego no se caiga, los juegos de penetrar en garajes, atravesar puentes, etc. simbolizan estas fantasías (Valcárcel, 1988).

Todas estas adquisiciones evolutivas y los nuevos intereses y motivaciones son simultáneos y se interinfluyen mutuamente, con lo que a veces sólo una atenta observación del niño, y no sólo en el juego, permite inferir si la actividad de llenar y vaciar, meter y sacar, unir y separar representa simbólicamente, es decir, a través de la fantasía, lo que ocurre con la introducción de los alimentos en su cuerpo y luego con las heces; o bien si expresa la idea sobre la relación entre los padres; o si da cuenta de sus aprendizajes del control de esfínteres o incluso si da cuenta de sus errores cognitivos a través de fantasías de nacimiento de bebés, como a veces verbalizan ellos mismos.

Hasta aquí varias realidades han sido simbolizadas a través del juego:

- El temor a la pérdida de la madre, presencia/ausencia.
- Los vínculos especiales entre los padres, meter/sacar, unir/separar.
- El aprendizaje de normas: dar/retener, acción/inhibición.

El lenguaje expresa y da muestra de estas realidades con una sola palabra para cada par:

Cuadro 1

SÍ	NO
Presencia	Ausencia
Meter	Sacar
Unir	Separar
Dar	Retener

Sintetizando lo dicho anteriormente podemos concluir que en el primer año los juegos sensoriomotóricos expresan una fantasía preferentemente: la dependencia del objeto de amor a través de los juegos de presencia/ausencia. En el segundo y tercer año el desarrollo de la función simbólica permite expresar la fantasía de unión de los padres y la fantasía de aceptación o no de las normas de ambos en la relación con el niño. Los padres funcionan como alguien desigual en la relación con el niño.

Pero otro salto cualitativo se va a producir entre los 3 y los 5 años: la imitación de las funciones de los adultos a través del juego de roles. En el fondo refleja la construcción de lo social a través del juego (Dallayrac, 1972). Los juegos de ficción han sido estudiados por los autores más reconocidos en este ámbito: Piaget, Freud, Vigotsky, Chateau y Elkonin.

Las diversas funciones parentales de alimentación y cuidado de que han sido objeto son reproducidas con sus muñecos y/o animales de peluche y de trapo. Acostar, adormecer, acunar, alimentar, besar, curar, reñir, prohibir, etc. Los juegos se diversifican porque no solo los padres, sino otras figuras importantes que han entrado en contacto con el niño son objeto de imitación: personajes de los cuentos, de la televisión, sus propios educadores y el personal sanitario, entran a formar parte de sus intereses y preocupaciones.

Los juegos de este período desvelan el creciente interés por el mundo exterior, la necesidad de descarga de su energía física y mental, y sus representaciones ya no son acciones puntuales o breves del simbolismo SI-NO, sino una secuencia de acciones donde cada una cobra sentido en la totalidad, es una unidad semántica cada vez de mayor duración y de mayor complejidad y diversidad.

Una gran variedad de juegos forman parte y son expresión de sus intereses: mirar los cuentos, reconocer los dibujos, aprender las palabras, tener el control de abrirlos y cerrarlos, hacer aparecer y desaparecer las imá-

genes; pero con igual o mayor interés escuchan también los cuentos, los mismos, sucediendo en el mismo orden los hechos, con las mismas palabras y el mismo fin. Esto les permite, al reconocerlos, saber lo que ocurrirá, anticipar las emociones y elaborar las situaciones de miedo, riesgo, pérdidas, etc.

La actividad corporal se despliega en un sinnúmero de ejercicios de subir, bajar, andar en triciclos, correr, columpiarse, tirarse por toboganes, etc..., expresando el placer por el ejercicio y dominio de su desarrollo físico y muscular (Newson y Newson, 1979; Picq y Vayer, 1969; Garvey, 1977).

El juego de roles se inicia para dar expresión a la vida emocional del niño a esta edad. La imitación se realiza sin que lo imitado esté presente. La función simbólica, que como hemos indicado es esta capacidad de sustituir realidades externas por representaciones internas, crea continuamente nuevos símbolos, sistemas de símbolos para dar respuesta a sus necesidades de expresión. El hacer "como si" se plasma de mil maneras en los juegos, imitando características esenciales de la realidad a través de objetos que sólo en alguno de sus rasgos se asemejan a esa realidad imitada, pero que gracias a esos rasgos, el niño los ha constituido en símbolos.

En el hacer "como si" los niños de todos los tiempos y de todas las culturas privilegian los juegos de papás y mamás, de médicos, de los novios, de nacimientos, etc., manifestando así su curiosidad y deseo de un saber más allá de la información cognitiva sobre las diferencias sexuales, y la razón de éstas, el nacimiento de los niños, el placer en la exploración de los orificios corporales, las funciones de éstos... Muchos de sus juegos, llamémosle sexuales, son expresión de esta necesidad de mirar, tocar, comparar, ser visto y tocado, etc.. (Aberastury, 1962; Arfouilloux, 1977).

Para la teoría cognitiva los juegos del "como sí" dependen de estructuras cognitivas, posibilitan un incipiente descentramiento, es decir, salir del egocentrismo, pero incluso el mismo Piaget les reconoce a su vez la capacidad de liberar, por repetición, la angustia a través de la situación lúdica representada.

Para el psicoanálisis esta función simbólica del "como sí" está preferentemente al servicio de canalizar los deseos e impulsos libidinales y agresivos, los juegos sexuales son un modo de contribuir al buen desarrollo del niño y constituyen la norma y lo esperable en estas edades.

Hasta los 5 años aproximadamente también otras características definen el juego de este período de edad. El juguete toma cada vez mayor relevancia. Al juego se incorpora progresivamente el relato verbal que lo completa y da significado, y la variable sexo va lentamente introduciendo diferencias tanto en la elección de los juguetes como en el contenido de los juegos. Si al inicio de los juegos del "como sí" tanto niños como niñas juegan con ositos, muñecas, trenes o construcciones, progresivamente las diferencias apuntan a lo que los propios niños denominan "juegos de chicos y juegos de chicas".

A partir de los 5/6 años y hasta la pubertad/adolescencia los chicos eligen disfraces de pistoleros, supermán, o similares, con armas de todo tipo,

con representaciones de luchas, vencedores y vencidos, acciones de conquista, en los que el movimiento está presente de manera importante. La niña prefiere disfraces muy femeninos, de princesas, hadas, bailarinas, etc. Elige el "como sí" de situaciones sociales, como ir a la compra, invitar a las amigas, pasear y alimentar a los muñecos, etc. Los elementos preferidos son casas, cunas, sábanas, platitos, cucharitas, maquillajes, vestidos, muñecos/as... Inician así un período de progresiva identificación sociosexual que les lleva a niños y niñas a no compartir muy gustosamente a partir de esta edad los mismos juegos, (Aberastury, 1950, 1962; Dayllarac, 1972; Guiadini, 1973; Aguinaga, 1991; Valcárcel, 1988).

Lentamente comienzan los juegos de reglas y de construcción. Son juegos en los que se evidencia la descentración cognitiva y la capacidad adaptativa (Piaget, 1932; Vigotsky, 1933; Elkonin, 1978; Ortega, 1988).

Las múltiples variedades de competiciones deportivas y actividades al aire libre requieren habilidades específicas, pero sin duda requieren también conocer y aceptar las reglas, organizarse en grupo y proponer las acciones individuales para el logro del éxito grupal. (Para una revisión del juego cooperativo social ver Garaigordóbil, 1990).

Compartir y competir son dos aprendizajes básicos, necesarios y alternantes. Los intereses del grupo y los intereses individuales a veces se contraponen, y uno se posiciona en el juego y en la vida según su propia historia personal.

Los juegos de mesa como el **parchís**, la **oca**, el **palé**, los **lotus**, las **damas**, etc. combinan la pericia y el azar. Cada uno de ellos pone en funcionamiento diferentes actividades cognitivas: atención, memoria, cálculo numérico, habilidades verbales, rapidez visual, anticipación espacial, coordinación de esquemas lógicos, concentración... estas habilidades permiten obtener mejor rendimiento del azar que es el elemento pivote del juego. El significado de "comer o ser comido", "castigado o penalizado", "arruinarse o enriquecerse"... en definitiva "perder o ganar"... no deja de ser el reflejo de lo que enfrentamos en la vida de adultos tanto en actividades laborales como relacionales y afectivas.

Otros juegos fabricados por los adultos responden y son copia de las nuevas experiencias: guerras espaciales, robots electrónicos, la informática en los videojuegos, las propias salas con juegos mecánicos... plantean nuevos contenidos temáticos simulando situaciones reales, propician nuevos modos de relación entre iguales, pero en último término la competición, el ganar o perder, el enfrentarse y luchar, el idear estrategias para superar las dificultades que se plantean está en la base de todos ellos. El juego frente a la máquina ha introducido como valor "la rapidez", "la velocidad", "el récord". No solo hay que ser hábil para ganar, el mensaje explícito es "el mejor es el más rápido", fiel reflejo de lo que acontece en nuestra sociedad actual.

Sin embargo, debido a que la segunda infancia se caracteriza por ser un período de fuerte incidencia en el desarrollo social, las actividades grupa-

les, en las que el cuerpo o las habilidades mentales están en juego, se priorizan frente a los juegos individuales. El papel socializador del juego está ampliamente desarrollado en la literatura infantil, Elkonin, (1978); Bruner, (1986); Zabalza, (1987); Ballenilla, (1989); Garaigordobil, (1990); Imeroni, (1991). No nos extendemos más aquí para no perder de vista el objetivo de esta exposición: la utilidad del juego como estrategia diagnóstica en un ámbito clínico y generalmente individual.

4.3 El juego como técnica de evaluación.

4.3.1 La hora de juego dentro del proceso diagnóstico.

La hora de juego o sesiones de juego diagnósticas constituyen, en palabras de Efron y Colbs (1974), un recurso técnico dentro del proceso diagnóstico, con el fin de conocer aspectos de la realidad del niño que traen a consulta.

En esta situación se expresa solo un segmento de su repertorio de conductas, reactualizando en el aquí y ahora, sus preocupaciones, intereses, temores, deseos... Por ello es de todo punto necesario recurrir complementariamente a otros instrumentos o métodos de investigación.

La sesión de juego diagnóstica opera como una unidad y se la debe interpretar como tal. Tiene un comienzo, un desarrollo y un fin, como veremos posteriormente. Generalmente va precedida de entrevistas realizadas a los padres en las que han relatado la historia del niño, tal y como ellos la conciben y recuerdan, los problemas que les preocupan, los síntomas que presenta, así como sus expectativas de cambio y/o solución de los problemas.

En esta/s entrevista/s se indica a los padres y se acuerda con ellos qué información darán al niño sobre la razón de acudir a un psicólogo. Es posible que esta información no siempre llegue adecuadamente, por distintas razones, bien de parte de los padres o del propio niño.

Por ello, como luego veremos, en el primer contacto de la sesión de juego diagnóstica se reformula de forma clara y explícita la razón de acudir a un psicólogo.

Los resultados de la hora de juego cobran sentido a partir de la historia del sujeto y en el conjunto de la evaluación. La información que proporciona la hora de juego diagnóstica debe ser siempre convalidada por las entrevistas con los padres, la historia evolutiva del niño y por otro tipo de técnicas diagnósticas (Reynoso, 1980).

Un gran conocedor en nuestro país de esta técnica. Campo (1988) insistía repetidamente en una conferencia pronunciada en el seminario de formación de terapeutas: "La interpretación de una sesión de juego con fines diagnósticos sin conocimiento previo de la historia del niño, puede ser útil como un ejercicio, pero en ello hay mucho de aventurada fantasía -en la que el

examinador suele estar muy implicado- y poco conocimiento profundo de sus problemas. Tal vez sólo los aspectos más evidentes saltarán a la vista, *como un déficit intelectual o aspectos psicóticos del sujeto*, pero los conflictos, posibilidades y recursos, sólo el conjunto de datos aportados por la historia y otros procedimientos diagnósticos... alcanzarán a darnos una noción válida".

Finalmente añadir que de especial utilidad son las sesiones de juego en la evaluación de niños con edades inferiores a los 6 años. Debido a que su capacidad de comunicación y expresión verbal son escasas o se hallan interferidas y, puesto que su comprensión lectora es mínima, máxime en temas que requieren una reflexión y valoración sobre sus pensamientos, emociones y conductas, se restringe en gran manera la posibilidad de aplicar directamente al niño tests diagnósticos. Es además, se insiste desde la teoría cognitiva y dinámica, una edad privilegiada para la expresión de la función simbólica, por lo que para el niño esta técnica resulta especialmente motivadora y atractiva. No obstante, insistimos, cobra todo su sentido diagnóstico con la complementariedad de otras técnicas y en el ámbito de todo el proceso de evaluación.

4.3.2. Aspectos formales de la técnica

- La consulta.
- Los materiales.
- El tiempo.
- La consigna.
- Rol del examinador.
- Participación o no de uno de los progenitores
- Anotaciones.

Cada uno de los aspectos técnicos pueden presentar modificaciones en función del marco teórico con el que se trabaje, así como del lugar, objetivo o institución en el que se realice la evaluación clínica. Aquí indicaremos lo que a nuestro juicio pudiera ser más conveniente, pero no excluimos ni invalidamos variaciones sobre estas orientaciones.

La consulta

Es aconsejable un cuarto no demasiado pequeño, con el suelo y paredes lavables si fuera posible, equipado con una mesa, dos o tres sillas y pocos muebles más. Sería conveniente, no imprescindible, que existiera un lavabo o un acceso fácil para utilizar el agua. Es decir, se trata de que la salita permita al niño cierta libertad de movimientos y de acción sin estar preocupado el entrevistador por la conservación del lugar, o tener que recurrir a una explicitación de normas sobre lo que debe o no explorar o hacer porque algo puede mancharse, ensuciarse o romperse. En general, la conducta en la sesión de juego diagnóstica no da pie a una puesta de límites restrictiva, pero no sería lo más adecuado que en esta primera sesión la relación Examina-

dor/Examinado se viera mediatizada por las condiciones ambientales de la consulta. Así pues, el aspecto agradable, la sencillez y funcionalidad debe guiar como criterio.

Materiales de juego

La diversidad de los materiales que pueden ser incluidos o no, obedece tanto a razones teóricas, como a razones prácticas.

Para los defensores de la evaluación cognitiva son necesarios materiales que alienten los juegos sensoriomotores, materiales de ficción de la vida real para soportar el juego simbólico, materiales de integración cognoscitiva, juegos reglados, etc.

Erikson y la escuela americana postulan la necesidad de incluir materiales en función de la problemática del niño, seleccionándolos de acuerdo a la respuesta que elicitan: problemas cognitivos, dificultades motóricas, funcionamiento del yo, problemas de comunicación, etc. Para ello utilizarán cuentos, papel y lápiz, teléfonos, familias de muñecos, materiales de enfermería...

Bajo el criterio de la múltiple funcionalidad del material se defiende la inclusión de elementos de distintos tamaños, formas, texturas y aplicaciones: telas, pinturas, barro, plastilina, cubos, papeles, bandas elásticas... Generalmente, las escuelas que preconizan la evaluación desde la libre expresión corporal y relacional eligen estos materiales.

En la escuela inglesa, de orientación Kleiniana, no existe un criterio unificado, aunque se insiste en utilizar material inestructurado.

En cualquier caso, aconsejamos que cada entrevistador seleccione el material que desee atendiendo a uno o varios de los siguientes criterios:

- Edad del sujeto
- Motivo por el que consulta e historia personal.
- Material inestructurado que posibilite la expresión de la fantasía desde las variantes del sujeto: plastilina, telas, bandas elásticas, papeles, hilos...
- Material estructurado: teléfono, tijeras, coches, aviones, platos, tazas, muñecos, inyección...
- Material temático que reproduce la vida real en miniatura: escolar-educativo; granja con animales, casa con familias; menajes de cocina; equipo de enfermería; etc.
- Material preferentemente multifuncional.
- Juguetes con los que habitualmente juega ese niño.
- No excesivos juguetes para evitar la seducción, confusión, dificultades de elección, inclusive la inhibición o compulsión a la exploración.
- Material de calidad resistente, no fácilmente deteriorable, y que no resulte peligroso (cristal, cerillas, cuchillos metálicos...).

Siguiendo a Efron (1974) y Korblit (1985) nos parece adecuado incluir el siguiente material:

- Papel tamaño carta o DIN A-4 y/o papeles de colores...
- Lápiz, goma y sacapuntas.
- Pinturas de lápices o plásticas.

Tijeras de punta roma.

Goma de pegar.

Hilos y aguja gruesa.

Muñecos pequeños de distintos tamaños y articulados, como para poder formar una familia.

Familia de animales domésticos.

Familia de animales salvajes.

Dos o tres autos pequeños de distintos tamaños.

Dos o tres aviones pequeños.

Tacitas, platos, cucharitas y algún puchero.

Cubos encajables, aproximadamente seis.

Pelota de goma.

Trocitos de tela.

Piezas de construcción.

Se aconseja que el material se conserve en una caja o cesto donde pueda ser habitualmente guardado, pero que al presentársele al niño esté sobre la mesa, junto a la caja abierta, sin un agrupamiento clasificatorio, pero sin sensación de amontonamiento caótico.

El tiempo

Tradicionalmente se ha denominado hora de juego diagnóstica puesto que la sesión de juego duraba una hora aproximadamente. Consideramos que es un tiempo adecuado para los niños de cualquier edad, pero no es imprescindible que en todos los casos sea siempre ésta la duración. Nuestra experiencia es que a veces resulta más revelador contar con dos sesiones de 35 ó 40 minutos cada una, que una sola sesión de 50. Nos obligaría a extendernos demasiado el explicar cómo y por qué hemos llegado a esta conclusión, pero vamos a citar algunos ejemplos. El niño tiene una resonancia puntual ante los hechos. Puede en un momento llorar porque se ha pillado el dedo en la puerta y sonreír seguidamente si le dan un chupa-chús. Hay niños que entran desconsolados porque se han caído en la calle, han perdido el autobús, o no les han comprado una gominola. Otros no han sido convenientemente preparados antes de entrar a la sala de juego, o han sufrido previamente alguna discusión o forcejeo con su madre, o alguna situación imprevista los ha molestado. Inevitablemente observaremos mejor, y esto no deja de ser válido, los aspectos reactivos más o menos adaptativos tanto en la forma como en el tiempo que necesita un niño para superar esa situación, que la vivencia y la expresión de los problemas y conflictos por los que es traído a consulta.

Hay niños que necesitan "más" tiempo para situarse con los materiales, con el examinador, con la propia sala, etc. En la primera sesión uno observa las estrategias de enfrentamiento de la ansiedad ante la situación nueva, y las estrategias de acercamiento y desinhibición ante el examinador más que el juego propiamente dicho, que suele aparecer más relajado, espontáneo y creativo en la segunda sesión. Con otros niños, la segunda sesión es confirmatoria de hipótesis planteadas en la primera. Y finalmente, hay niños que

aún jugando con cierta espontaneidad en ambas sesiones, los juegos convergentes y divergentes que aparecen esclarecen y dan mayor rigor a las conclusiones diagnósticas.

La consigna

No existe una frase cliché igual para todos que sea la más adecuada, puesto que la edad y las características del niño así como la patología relatada por los padres indican variaciones en el lenguaje y modo de expresarlo, pero en la consigna deben quedar explicitados de forma breve y clara los siguientes aspectos:

- Roles de los participantes.
- Objetivo por el que se está ahí y se juega.
- Material a utilizar.
- Indicaciones de tiempo y espacio.

El orden de indicación de estos aspectos es irrelevante, pero conviene empezar presentándose y preguntando por el conocimiento que el niño tiene de por qué está ahí. Conviene seguidamente hacer explícita la información esencial que el psicólogo tiene sobre la problemática del niño. Y que la presencia del psicólogo tiene la función de tratar de ayudar a resolver esos problemas, conociendo lo que ocurre y hablándolo con él para que él también lo entienda (hace referencia a la entrevista de devolución). Se le informa que lo que tiene que hacer es jugar durante 1 hora (o el tiempo que se establezca) con los juguetes que él quiera usar.

El modelo de consigna que habitualmente utilizamos es éste:

Presentaciones: *"Yo me llamo xx y soy psicóloga, yo sé que tú te llamas xx ¿te llaman así o de alguna otra manera?"*

Objetivo y motivo de consulta: *"¿Sabes por qué te han traído tus padres aquí?"* (se dialoga con el niño sobre este tema, se aclara si es preciso y se da la información pertinente). Por ejemplo: *"Tus padres me contaron algunas cosas de tu vida, (nacimiento, hermanos, colegio...) y dijeron que tienes problemas en el colegio, que no te va muy bien y que por las noches no te puedes dormir..., etc."*

Materiales: *"¿Ves estos juguetes?. Son para que juegues con ellos y uses los que quieras"*.

Tiempo: *"Lo que tienes que hacer hoy (y mañana, si es el caso) es jugar con ellos durante 1 hora (35, 45 minutos o lo que convenga)"*.

Roles: *"Mientras tanto yo voy a estar aquí (y voy a escribir algunas cosas de las que haces) para tratar de comprender qué te pasa y otro día lo hablaremos los dos"*.

Casi siempre se toman notas durante la sesión de juego diagnóstica, no en las sesiones de juego terapéutico. Si se hace, conviene avisarle.

Hay quien indica la idea de mirar y observar: *"Mientras tanto yo voy a estar mirando (observando) lo que haces para tratar de comprender..."*

De esta forma creemos que quedan claros los siguientes aspectos:

- Que la intervención se debe a una demanda de los padres.
- Que los padres quieren ayudarle a través de los servicios de un profesional psicólogo.
- Que existe una información previa que ambos deben conocer porque será el motivo de trabajo para los dos.
- Qué es lo que va a hacer él y qué va a hacer el psicólogo.
- Por qué y para qué vamos a hacerlo.

Rol del examinador

Durante la/s sesión/es de juego diagnóstica el rol del evaluador no es fácil porque requiere una actitud pasiva y activa al mismo tiempo, en cuanto que es observador y a la vez participante más o menos activo. Permanece atento a la conducta lúdica, observando cuanto hace el niño, cómo lo hace, por qué lo hace, etc., y recibiendo los mensajes que le transmite con su juego. Su actitud abierta y atenta, receptiva ante el niño, "atención flotante", tiene que permitirle comprender lo que ocurre en el "ahí y ahora", formular hipótesis sobre la problemática que le han planteado anteriormente y comprobarlas en el caso de que sea posible. Solamente así el entrevistador puede conectarse con las fantasías del niño y discriminarlas de sus propios aspectos infantiles, de este modo ejercerá su rol eficientemente y podrá comprender lo que le pasa al niño.

Hay niños que solicitan la participación del entrevistador. Puede darse respuesta y actuar en función de lo que nos pide, no más allá de lo que él ha demandado, cuidando que sea él quien ponga en juego sus fantasías y no el entrevistador adelantándose a sus demandas. También puede el entrevistador ayudar a desbloquear una situación de rechazo abierto o inhibición en el juego mediante una invitación repetida a jugar o haciendo señalamientos de lo que le está pasando, nunca con interpretaciones que apunten a lo que esté más allá de la conducta manifiesta.

La actitud de observador activo implica registrar la sesión de juego con la mayor exactitud y detalle posible, pero sin quedarse exclusivamente en esta actividad taquigráfica. La idea de abandonarse a un protocolo exhaustivo pensando que posteriormente analizará lo que sucedió es una concepción errónea en la técnica del juego, porque dos niños con el mismo registro lúdico pueden haber expresado emociones y vivencias diferentes. Suelen ser captadas si el examinador está libre para hacer insight con la experiencia vivida en ese momento en la relación con el niño.

Es decir, el criterio es tener una actitud que permita al niño un juego lo más espontáneo posible, sabiendo que nunca lo será del todo. La situación diagnóstica crea ansiedad y creer que, porque se le propone al niño que juegue, ésta no existe, es un grave error. El sabe por qué está ahí, se le explicitan los objetivos del juego, está en un lugar desconocido, con materiales que no son los suyos, pero sobre todo en presencia de un profesional cuyo pro-

pósito es conocerlo y comprender sus dificultades para ayudarlo posteriormente.

Participación o no de uno de los progenitores

Cuando el niño traído a consulta tiene menos de 4 años es frecuente que se resista a entrar en la consulta sin su madre. Esto ocurre incluso en algunos niños de edad algo superior, según las características y problemática que presenten. Nuestro criterio es permitir a la madre estar presente en la/s sesión/es de juego y aprovechar esta situación para registrar las situaciones vinculares y ampliar el conocimiento diagnóstico. En el caso de niños de más edad nos parece aconsejable que la madre asista a la primera sesión de juego, si el niño lo exige, pero si el niño puede separarse sin demasiada angustia, consideramos conveniente que a la segunda sesión de juego entre él solo.

La experiencia nos indica que la consigna que se le debe dar a la madre es que deje actuar al niño espontáneamente y que ella también actúe libremente según le parezca en cada momento. La idea de que entre sólo como observadora no participantes es en ocasiones imposible de cumplir, crea una situación artificial y no permite realmente visualizar cómo es la relación vincular entre madre e hijo. Además, si el tratamiento posterior hubiera de contemplar esta posibilidad, cosa que ocurre en niños muy pequeños, no tiene sentido prescindir de esta relación en la sesión de juego diagnóstica.

Para estos casos no se incluye en el protocolo de registro una casilla en la que se anotan los aspectos de la relación vincular, pero conviene que esta se haga explícita en el dorso del protocolo.

Anotaciones

Esta tarea no es en absoluto fácil. Las acciones del niño transcurren y cambian rápidamente. A veces las acompaña de asociaciones verbales, de ruidos onomatopéyicos, de gestos significativos que completan el sentido de la acción. Se ríe, se para, se desplaza, piensa o actúa rápidamente. No da tiempo, y por tanto no es posible, ni siquiera necesario, registrar exhaustivamente todos los detalles, máxime si la madre interviene en la sesión. Por ello hablábamos anteriormente de la necesidad de "atención flotante", de observación receptiva e insight. La tarea de anotar aquello que es significativo se aprende ejercitándose en la práctica, contrastando con otros profesionales expertos y reflexionando posteriormente sobre estos datos a la luz del diagnóstico final.

Para algunos, realizar una descripción narrativa de lo que va ocurriendo en cada momento resulta lo más idóneo. Para otros, un protocolo de registro facilita la tarea, obliga a atender a aspectos que en ese momento pueden quedar sin consignar, y sobre todo facilita la posterior lectura, reflexión y conclusiones de la sesión.

Nosotros hemos elaborado un Protocolo de Registro y Evaluación que dirige la observación del juego y permite el análisis del mismo de forma sis-

tematizada, atendiendo en cada variable a unas categorías de decisión preestablecidas. Este Protocolo elaborado a partir del trabajo clínico está demostrando ser de gran utilidad.

Ofrece un modo de análisis pautado a fin de facilitar la obtención de conclusiones diagnósticas a los lectores no familiarizados con la técnica de juego. La guía es un andamiaje artificial, útil en la medida en que uno puede servirse de ella y también prescindir de la misma. Tiene un carácter didáctico y pedagógico más que un carácter puramente diagnóstico. En nuestra experiencia, dispone a los que se inician en esta tarea a una labor de reflexión y análisis minuciosa, y a veces ordena y atempera las conclusiones precipitadas. Hemos comprobado que adiestra en la observación participante y en la necesidad de apoyarse en datos observables para obtener un diagnóstico a través del juego.

No obstante, aunque a nuestro juicio estas categorías han resultado válidas, en la síntesis diagnóstica final, todavía el Protocolo está siendo utilizado a nivel experimental y se requieren datos contrastados.

No pretende abarcar exhaustivamente todas las conductas que puedan aparecer, sino sistematizarlas en función de lo que habitualmente acontece.

Se trata de facilitar la tarea de registro y dejar disponible al examinador para cumplir su función de psicólogo.

4.4. Protocolo de registro y evaluación lúdica: variables y categorías

El Protocolo de Registro (Véase el Cuadro 4) gravita sobre dos ejes. En el eje vertical se sistematiza la secuencia temporal de la sesión: inicio o apertura, desarrollo y fin. En el eje horizontal se atiende a las preguntas claves que nos hacemos ante la conducta lúdica: con qué juega el niño, a qué juega, cómo juega y cómo se relaciona con el examinador. Seguidamente la variable impresiones del examinador permite anotar todo aquello que considere pertinente el psicólogo en el momento de observar al niño, especialmente aspectos cualitativos del juego, la resonancia emocional que le provoca, el significado que cree que está involucrado, etc. No olvidemos que no se trata de observar el juego del niño, sino *al niño jugando*. También se anotan, bien en el momento o bien posteriormente, las hipótesis y/o confirmaciones diagnósticas en los distintos niveles madurativo-genéticos: cognitivo, motórico y de lenguaje.

Algunas de estas variables pueden ser completadas al finalizar la sesión.

Las variables obedecen a aspectos molares más que moleculares y están concebidas para que el propio psicólogo, en función de sus conocimientos teórico-prácticos y de lo que observa en la sesión, pueda transcribir literalmente lo que ocurre en la casilla correspondiente si así lo desea, o anotar directamente la valoración que le merece en la casilla final destinada a tal uso.

Pasamos a explicar el eje vertical que se refiere a la secuencia temporal de la sesión diagnóstica.

4.4.1. Eje vertical: secuencia de la sesión

- Inicio o apertura.
- Desarrollo.
- Fin.

Inicio o apertura

El tiempo que dura este momento oscila entre 3 y 5 minutos aproximadamente.

Se atiende a los comportamientos que aparecen en el momento de iniciar la sesión, y por ello le llamamos configuración de apertura. Incluye las conductas de observación, acercamiento, exploración y prensión de algunos juguetes que se eligen bien para observarlos con más detalle, y luego dejarlos y sustituirlos por otros, o bien para iniciar la primera configuración lúdica. Los materiales que elige, dónde se ubica, las preguntas al examinador, etc., forman parte de esta configuración de apertura.

La ansiedad inicialmente es alta y cada sujeto se las arregla de manera diferente para enfrentar esta situación. Es fácil que aparezcan conductas verbales que se anotarán en la casilla correspondiente (inicio y conducta verbal). Es infrecuente en el primer minuto que aparezcan configuraciones lúdicas.

Lo *esperable* es que el niño se acerque y observe los juguetes, durante un momento haga una labor de introspección para elegir unos juegos, los manipule, los deje, haga preguntas, tenga momentos de duda y que finalmente seleccione aquellos con los que va a configurar una unidad lúdica. Su posición suele ser de pie o sentado junto a la mesa y cerca de la caja.

Desarrollo

El desarrollo constituye la parte central de la sesión. Dura alrededor de 25 a 45 minutos, dependiendo de la duración total. Comprende desde la primera configuración lúdica hasta que se le avisa al niño que quedan 3 ó 5 minutos para terminar. Abarca todas las unidades significativas del juego y todo lo que va ocurriendo en el transcurso de la sesión, y se anota en la variable correspondiente, en el eje denominado Contenido y Evaluación del juego.

Fin de la sesión

Aproximadamente 3 ó 5 minutos antes de acabar la sesión se le avisa al niño. Con ello se suele entender que la actividad que está realizando debe ir concluyendo, que le falta poco para marcharse, y a su vez posibilita que la despedida no sea brusca. No exigimos que el niño **guarde los juguetes en la caja** si no lo hace espontáneamente. Estaban sobre la mesa y puede dejarlos así. Tampoco que ordene o limpie los materiales que ha usado, ni que deje al momento de jugar porque la sesión va a finalizar. El elige lo que va a hacer, si

quiere o no terminar, limpiar, ordenar, guardar, seguir jugando, ensuciar, parar, hacer preguntas, etc.

4.4.2 Eje horizontal: contenido y evaluación del juego

En realidad la evaluación del juego responde a tres preguntas básicas: con qué juega, cómo juega y a qué juega. Con ellas se inicia el protocolo de registro. Se anota también la utilización del espacio. Pero como el juego se realiza en presencia de alguien, se utiliza una variable para describir la relación con el examinador. Seguidamente existen 4 casillas para ir anotando las características de la ejecución lúdica según los siguientes aspectos: maduración cognitiva, motórica y del lenguaje.

Con qué juega y a qué juega:

Estas variables están relacionadas entre sí. La primera se refiere a qué materiales utiliza. La segunda, a cuál es el tema del juego, es decir, qué representa con su acción, lo que denominamos configuraciones lúdicas, acciones con un significado. El niño elige los juguetes y representa una acción. Mientras la ejecuta se anotarán qué juguetes ha elegido y a qué juega, y se acompañará con observaciones sobre la conducta motórica, verbal y cognitiva, si fuera pertinente. En función de la edad, los niños emplean más o menos tiempo en representar un juego, y por ello, en una sesión, realizan más o menos unidades significativas de juego. A veces un juego se concatena con otro, otras veces cambia bruscamente, o bien lo termina y empieza otro, o se cansa, o se interesa por otros materiales y sigue con otra configuración. Durante la sesión puede haber momentos de parada, darse un tiempo para la observación y búsqueda de nuevos materiales para iniciar otro juego distinto.

En la primera casilla se van anotando los materiales que utiliza. En la segunda se van dando nombres a los juegos o se describen literalmente, según convenga al examinador. De ambas variables haremos finalmente una evaluación en función de estas categorías. Estas variables constituyen propiamente la descripción del juego. Se aconseja se vaya transcribiendo en el momento que aparece cada unidad lúdica, cómo se desarrolla, se transforma y cambia, se abandona y empieza otro juego. Todas aquellas notas que puedan posteriormente ayudar a recordar y valorar la sesión de juego conviene que sean anotadas.

Es *esperable* que los niños sin perturbaciones utilicen materiales de varios tipos y hagan un uso apropiado de los mismos. Configuren varias unidades semánticas a lo largo de la sesión, y que las acompañen con expresiones verbales explicando lo que hacen. Disfrutan jugando, aunque también tienen momentos de indecisión y de duda.

Cómo juega

Damos cuenta en esta variable de las características o de la modalidad que presenta el juego de cada niño atendiendo al mayor o menor nivel de riqueza expresiva, plasticidad, posibilidad de utilizar los materiales con funciones polivalentes, ser capaz de organizar secuencias lógicas con cierto orden y coherencia, manifestar creatividad junto a una adecuación a la realidad.

Se trata, por consiguiente, de una valoración gestáltica que hace relación al conjunto de la sesión, pero cada configuración lúdica permite apoyarse en ella para plantear, confirmar o rechazar hipótesis.

En el trabajo clínico hemos llegado a la conclusión de que con esta variable se está valorando cómo de exitosamente enfrenta un niño la ansiedad o su conflictiva personal-social.

A medida que la ansiedad, o la problemática personal, desborda al niño, el juego toma preferentemente dos modalidades: apego excesivo a los aspectos formales del material, ateniéndose a lo concreto, a lo real, volviéndose el juego pobre, estereotipado, repetitivo, monótono, poco creativo... o bien el juego presenta en algunos momentos "desajustes" con el resto de la producción global de la sesión. Estos "desajustes" contrastan con los aspectos madurativos que evaluamos (cognitivo, motórico, lenguaje y relacional) en los que un niño puede considerarse globalmente adecuado (lo que posteriormente denominamos Conductas A) excepto en alguna de las configuraciones lúdicas que presenta conductas desajustadas, conflictivas, con signos manifiestos de ansiedad no tolerable, etc.. (lo que se categorizará según el grado de desajuste o patología como conductas B ó C).

En ocasiones no es propiamente la configuración lúdica la que sorprende, sino el estilo relacional con el examinador, o bien la expresión verbal, o la frustración desproporcionada que le produce el no poder resolver una situación con los materiales que dispone. En cualquier caso, algunos momentos, o bien algunas variables, son especialmente reveladoras de la problemática infantil, focalizando la atención del evaluador allí donde es preciso investigar qué ocurre, y reflexionar y analizar con más profundidad esos fragmentos lúdicos.

Por ello, en esta variable, se trata de anotar de forma positiva o negativa la modalidad del juego en base a: riqueza expresiva, plasticidad, creatividad, flexibilidad, nivel de ansiedad, capacidad de placer en la acción lúdica... o bien rigidez, estereotipia, compulsividad, monotonía, enlentecimiento, bazarismos, acting-out explosivos...

Lo esperable es que el niño pueda idear, fantasear, desempeñar roles, ser creativo, modificar su juego con fluidez, espontaneidad y plasticidad, que mantenga una actitud flexible y se relacione sin demasiada ansiedad con el examinador, y que el ritmo motórico se mantenga en el límite entre el enlentecimiento y la hiperactividad.

Utilización del espacio

Habitualmente el niño se sienta en la silla o está de pie junto a la mesa para tener mayor libertad de movimientos y permitirse ligeros desplazamientos. Junto al juego que va realizando conviene ir anotando en el protocolo la ubicación y utilización espacial, sobre todo aquellos aspectos que por extremados nos parezcan significativos. La perturbación va en la línea de restricción, evitación, o bien expansión, intrusión, ataque.

Lo esperable es que el niño juegue de pie o sentado junto a la mesa, o bien utilice el suelo para jugar, que el espacio para representar la acción no sea demasiado constreñido o expansivo y que se mantenga a la vista del examinador. Es habitual que se desplace libremente o se sitúe en distintos sitios de la sala si el juego lo precisa.

Relación con el examinador

La relación con el examinador puede ser muy variada en función de variables personales del niño. En cualquier caso los extremos expresan la ansiedad ante la presencia del evaluador. No es lo mismo para el niño jugar solo que jugar ante una persona que sabe que está ahí porque quiere ayudarle, pero que por ello mismo es observado de una manera diferente. La relación suele variar a lo largo de la sesión, o de la primera sesión a la segunda. Todos estos aspectos hay que anotarlos en esta variable.

Las categorías posteriores para la valoración se basan en el criterio de confianza progresiva, o bien evitación, desconfianza, rechazo, o apego excesivo. Esta variable expresa la relación interpersonal y social del niño y guarda relación con la variable "lenguaje".

Es esperable que el niño pregunte si tiene dudas, observe, mire al examinador, se mantenga cerca, comente lo que va haciendo, sonría y pida ayuda si lo necesita. También en ocasiones solicita que el evaluador participe de su juego. En general los momentos de silencio o las expresiones verbales ininterrumpidas hacen relación a las características personales del niño. Esto habría que contrastarlo en otras sesiones o con otras técnicas de evaluación.

Experiencia vivencial del examinador

Esta variable puede transcribirse en función de diferentes criterios, según el marco teórico de cada examinador. Responde a las siguientes preguntas:

Qué ideas, sentimientos, emociones, recuerdos, fantasías, temores... despierta o experimento como examinador ante ese niño jugando a ese juego, con ese material, de ese modo, en este momento. Los expertos en la teoría psicoanalítica lo definirán como la transferencia y contratransferencia. Los más legos podemos estar de acuerdo en que indudablemente algo nos impacta cognitivamente y emocionalmente en la relación con el niño y es conveniente dejar constancia de ello de la manera que creamos más adecuada. Para las personas

con poca experiencia en la técnica de juego hemos comprobado que ayudan las siguientes preguntas:

- Qué está comunicando (o me está comunicando) el niño con este juego, conducta, ubicación y/o modo de relación.
- Cuál es la fantasía, idea, conflicto, deseo... que expresa.
- Qué sentimientos y emociones acompañan a uno o varios juegos o a la sesión en su conjunto.
- Qué gestos, emociones, ideas, fantasías... surgen en mí en ese momento.

Esta variable a veces se cumplimenta durante la sesión, especialmente con algunos juegos, por las características del mismo, por la dramatización que el niño actúa o por lo que impacta al profesional. De no hacerlo así, se aconseja que al finalizar la sesión se detenga a completarlo. Es un ejercicio de discriminación saludable para el psicólogo puesto que permite diferenciar lo que el niño expresa (pone de sí mismo en la relación con otro) y lo que el psicólogo percibe y experimenta (pone de sí mismo desde la observación receptiva del otro).

Esta circulación de efectos y fantasías se da en toda relación, y se da también en el juego. Querer obviarla, es desatender a una de las variables importantes que forman parte del juicio de valor y, por tanto, del diagnóstico.

Conviene, cuando uno se inicia y carece de experiencia clínica o no se ha trabajado con esta técnica, reflexionar sobre ella personalmente y con otros profesionales (contrastación y/o supervisión) para no atribuir o proyectar en el niño nuestros propios temores, fantasías, deseos, conflictos, etc. Si lo hemos consignado por escrito prestaremos más atención y cuidado en la valoración, y seremos más prudentes en las conclusiones.

Maduración cognitiva.

A continuación el protocolo ofrece el registro y evaluación de los aspectos más significativos en el desarrollo evolutivo de los sujetos.

El modelo de desarrollo genético Piagetiano puede resultar de utilidad para la técnica de juego. El método observacional clínico de Piaget se ha basado, en parte, en la proposición de actividades que tienen un carácter cuasi o propiamente lúdico. Para Ortega (1991, pág. 93), lo que Piaget intenta es "articular una suerte de paralelismo entre la evolución de las estructuras básicas del conocimiento y las formas que adquiere el comportamiento lúdico infantil". El juego puede identificarse de sensoriomotor, simbólico o reglado, en sus categorías más generales, guardando dicha expresión lúdica un paralelismo con las estructuras epistemológicas. Cada una de estas etapas de la inteligencia puede a su vez dividirse en las subetapas propuestas por Piaget e igualmente reflejarse en el juego, y viceversa.

Con la técnica de juego no se trata de dar una valoración cuantitativa de la inteligencia del tipo CI, para ello hay instrumentos específicos, sino de situar al niño en un nivel de desarrollo del pensamiento acorde o no a su mo-

mento evolutivo. El psicólogo familiarizado con esta teoría completará esta variable del registro y evaluación con más exactitud y riqueza que los conocedores noveles o no experimentados con la misma. Así es posible que en niños menores de 3 años se consiga identificar los estadios del período sensoriomotor, o los gradientes de egocentrismo del período simbólico de la primera etapa (2-4 años) y los de la segunda (4-7). Igualmente es posible, para un experto, llegar a discriminar, a través de la ficción simbólica, los tres tipos de combinaciones lúdicas: Combinaciones Compensatorias, Combinaciones Liquidatorias y Combinaciones Anticipatorias (Oliveira, 1986). Esta etapa se denomina la de pensamiento representacional.

La deformación de la realidad en los juegos se atempera progresivamente, la invención de seres imaginarios es más realista, se gana en coherencia secuencial y orden lógico de los hechos, y con juegos de roles puede discriminar, en la imitación, el papel de cada uno. Para Piaget, esta segunda etapa del juego simbólico (4-7) corresponde con la segunda etapa del período preoperacional, es decir, la etapa de las representaciones simples y representaciones articuladas.

Finalmente, entre 7 y 11 años se forman estructuras cognitivas que denomina agrupamientos. Entonces el descentramiento comienza a evidenciarse, el niño aparece más "racional" en sus adaptaciones, "dispone de un marco de referencia conceptual y ordenado que aplica de modo sistemático al mundo de objetos que le rodea" (Flavell, 1974).

La expresión en el juego se traduce en la incorporación progresiva de reglas, que tienen en cuenta al otro y al grupo como tal. Las reglas las puede imponer en el propio juego de forma arbitraria, pero una vez establecidas se atiene a ellas, de lo contrario se logra algún tipo de sanción (Wallon, 1941; Chateau, 1950; Ortega, 1988).

Como veremos posteriormente las categorías de evaluación son las correspondientes a estos periodos.

Maduración psicomotora.

Las pruebas específicas de desarrollo psicomotor darían cuenta con mayor rigor de la maduración de un niño en este aspecto. Si el motivo de consulta así lo requiriera, la técnica del juego libre puede aportar datos complementarios, pero nunca obviamente sería sustitutoria de las mismas.

El registro y evaluación de esta variable ha sido realizado en nuestro equipo de trabajo atendiendo a los hitos evolutivos que la investigación de la psicología del desarrollo propugna. Para las primeras edades estos hitos quedan recogidos en las Escalas de Desarrollo Infantil, como son la escala de Gesell (1940, 1979), la escala de Desarrollo Infantil de Bayley (1958, 1970), la escala observacional del Desarrollo de Secadas (1988). En edades posteriores los test psicomotóricos presentan pautas madurativas de fácil asunción para el registro y evaluación del juego.

Como ya venimos repitiendo, el conocimiento, la experiencia y la importancia que dé el evaluador al aspecto del desarrollo evolutivo sobre el que se va a evaluar, mediatizará la riqueza y precisión del registro.

El juego es una actividad que facilita la observación de dicha maduración puesto que se propone al niño que actúe aquello que está pensando.

El registro conviene que recoja las observaciones que parezcan de interés para la evaluación posterior. La evaluación proponemos hacerla a partir de categorías globales que excluyan o incluyan al niño en estos problemas.

Es *esperable* que el niño presente una coordinación general adecuada, así como el equilibrio, la coordinación manual y la destreza digital. Dependiendo de la edad se espera que la lateralidad esté o no establecida. Aspectos como la precisión, tonicidad, rapidez o lentitud, etc... deben ser atendidos y anotados en esta variable.

Lenguaje.

Esta variable recoge la conducta verbal del niño si ésta se presenta, bien para explicar lo que hace mientras juega, bien en su relación con el examinador. En función de cada caso puede ser conveniente registrar textualmente lo que dice. Aconsejamos no obstante que se anote porque no suele haber una conducta verbal muy prolífica en la primera y segunda sesión de juego, y sobre todo porque más tarde facilita la lectura y comprensión de la actividad que realizó el niño y que posteriormente ya no puede ser visualizada para la evaluación (excepto en grabaciones) por el propio examinador o por otros profesionales.

La evaluación del lenguaje requiere que el psicólogo clínico, tal como suele ser habitual, conozca las pautas evolutivas y la psicopatología del lenguaje.

Para conocer lo que es *esperable* nos fijaremos en la expresión verbal, en el sentido y la lógica de la misma, en la construcción y amplitud de las frases, en la pronunciación, y anotaremos los signos cualitativos que indiquen alguna anomalía, dificultad, retraso o inmadurez.

4.5 Interpretación y conclusiones: niveles de análisis.

Finalizada la sesión el evaluador completa el protocolo en aquellos aspectos que **no ha podido cumplimentar durante la sesión**, sobre todo los que se refieren a los aspectos de la conducta lúdica para dejar constancia de cómo ha sido el juego del niño.

Pero de tanto o mayor interés es que nada más finalizar la sesión de juego el evaluador reflexione y escriba lo referente a los aspectos relacionales, tanto del niño hacia él como de él hacia el niño. Esta circularidad emocional que ocurre en toda actividad relacional es interesante constatarla en el Protocolo de Registro y Evaluación Lúdica.

En el apartado dedicado a los aspectos madurativos (cognitivos, motóricos y de lenguaje), es posible que se hayan anotado aspectos concretos que permitan posteriormente la evaluación, tales como: frases verbales del niño, formas específicas de su lenguaje, dislalias si las hubiera, locuacidad... torpeza o destreza motórica, equilibrio, capacidad o incapacidad para ajustar piezas o hacer construcciones, pintar, recortar, etc. Es decir, todos aquellos detalles que permitan la valoración posterior.

Una vez cumplimentado el Protocolo de Registro de Datos se puede entrar en dos niveles de análisis.

4.5.1. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: Categorías de valoración del comportamiento a partir del Registro de Evaluación Lúdica

El primer nivel abarca las conclusiones que pueden obtenerse de la observación del niño en el juego propiamente dicho y de los aspectos relacionales vinculados al mismo. Se atiende, en este nivel, a los aspectos madurativos siendo conveniente ir revisando con atención cada variable, valorarla inicialmente de forma aislada, para concluir posteriormente con una síntesis integrativa de los datos.

La valoración de la conducta depende de las categorías previamente establecidas en cada variable. Interesa discriminar de forma clara y rápida, especialmente en las variables evolutivas, a que categoría pertenece la conducta del niño (véase el cuadro 2):

Cuadro 2

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN-VALORACIÓN
CONDUCTA A;	Adecuada o superior a la edad.
CONDUCTA B:	Ligeramente inmadura o inadecuada, o bien con algún signo cualitativo de perturbación. En este caso puede especificarse además cualitativamente.
CONDUCTA C:	Aparece un severo trastorno o problema importante. La conducta es muy inadecuada. En este caso conviene especificarlo
CONDUCTA ?:	No hay datos, o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Así pues las conductas A son siempre más adaptativas que las conductas B, y éstas, a su vez, más que las conductas C. Las interrogativas nos obligan, generalmente, a tomar nuevos registros, bien sean lúdicos o de otro tipo, para completar la información diagnóstica.

Puede anotarse en cada variable, en el lugar correspondiente al primer nivel de evaluación, la letra A, B, C, ? o bien la letra juntamente con aquella conducta que mejor defina al niño en la variable.

Pudiera ocurrir, como es el caso del lenguaje, que el nivel desarrollo fuera adecuado a la edad, conducta A, pero que aparezcan dislalias funcionales que pertenecen a la conducta B. En este caso pueden señalarse e indicarse cualitativamente ambas.

EJE VERTICAL: SECUENCIA TEMPORAL:

Para cada variable pasamos a exponer las categorías que definen el tipo de conducta. Esto permite realizar el análisis y valoración del juego en un primer nivel de evaluación.

Inicio:

Conductas A:

- Acercamiento y observación de los juguetes.
- Ligeras paralizaciones al sentirse observado y una cierta introspección para configurar un juego.
- Ligeras manipulaciones cogiendo y dejando objetos.
- Gestos y/o conductas verbales de duda y preguntas hacia el examinador.
- Selección de los materiales para configurar un juego.
- Posición de pie o sentado junto a la mesa y cerca de la caja.

Conductas B:

Inhibición:

- Latencia prolongada antes de explorar los juguetes, más de tres minutos.
- Conductas verbales iniciales de "no sé jugar", "no quiero jugar", "no me gusta jugar..."
- Exploración temerosa, lenta, pausada, sin realizar ninguna configuración lúdica en los cinco primeros minutos.

Acting-out:

- Empezar a tocar los juguetes sin observarlos, de forma rápida y algo impulsiva.
- Explorar unos y otros indistintamente realizando acciones con ellos sin configurar un juego en los tres primeros minutos: golpear, amontonar, separar, tirar...
- Hablar ininterrumpidamente, acompañando las acciones que realiza, sin buscar o esperar respuesta.

Conductas C:

- Comportamientos de extrema inhibición y rechazo al juego.

- Comportamientos de extrema impulsividad sin una intención que dirija los movimientos.

Conductas ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Desarrollo:

No tiene categorías de evaluación específica porque comprende toda la sesión.

Fin de la sesión

Conductas A:

- Se incluyen aquí conductas en las que se refleja un sentido de poner fin progresivamente a lo que hace. Si él no pone fin al juego, puede despedirse con normalidad aunque el juego no lo haya terminado.
- Puede ordenar o agrupar todos o parte de los juegos antes de irse, pero no de forma compulsiva o ansiosa.

Conductas B:

- En ocasiones hemos anotado ligeras desviaciones de lo esperable, pero sin llegar a conductas extremas tal y como se reflejan en las conductas de tipo C.

Conductas C:

- Todas aquellas conductas verbales o motóricas de rechazo manifiesto a poner fin al juego, desatendiendo el límite que se ha marcado.
- Conductas ritualistas encaminadas a finalizar la sesión, enfatizando el orden, agrupamientos, limpieza, etc.

Conductas ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

EJE HORIZONTAL: CONTENIDO Y EVALUACIÓN DEL JUEGO.

Con qué juega y a qué juega

Conductas A:

- Utiliza materiales distintos, de varios tipos.
- La elección de los materiales es apropiada al uso.
- Configura al menos tres juegos con sentido que ocupan casi todo el tiempo del desarrollo, o idea nuevas configuraciones lúdicas a lo largo del tiempo.
- Suele acompañarse en algún momento de expresiones verbales explicativas de lo que hace o él mismo hace alguna pregunta.
- Suele haber momentos de indecisión al cambiar de juego.

Conductas B:

- Utiliza materiales poco apropiados para ese juego, disponiendo de otros que lo son más. Por ejemplo, poner agua en un cochecito y dar de beber a la muñeca teniendo tacitas.
- Pasar un tercio del tiempo aproximadamente sin saber qué hacer, a qué jugar, (inhibición), pasando de unos materiales a otros sin lograr montar una acción con sentido, pero logra configuraciones lúdicas a lo largo de la sesión.
- Tendencia compulsiva a la acción, del estilo del acting out.

Conductas C:

- Actuación claramente compulsiva con los materiales, representando acciones puntuales, breves, casi sin sentido, sin ser verdaderas configuraciones lúdicas.
- Utilización inapropiada, incluso aberrante, de los juegos. Por ejemplo comer aviones, hacer girar cualquier material como si fuera un coche...
- Uso excesivamente rígido y repetitivo del juego, aunque utilice distintos materiales. Por ejemplo: personificar en cada material un animal o persona que ejecuta la misma acción seriada: se levanta, viste, desayuna, va al cole, viene, come, va al cole, estudia, vuelve, merienda, ve la tele, cena y se acuesta. Esto con cada cubo, coche, avión, animal, etc. O bien empeñarse en cortar una tela a tiras de 50 mm., o cuadricular una hoja e ir borrando y dibujando continuamente las filas hasta finalizar así la sesión.

Conducta ?:

- No hay datos o no suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Cómo juega

Decíamos anteriormente que la variable "cómo juega" trataba de definir el tipo de juego que realiza el niño y, a través de ello, el grado de normalidad o patología. Para ello se atiende a varios aspectos: la propia modalidad del juego, el producto final del mismo, las relaciones que establece el niño con el examinador mientras juega, etc...

Esta variable se valora en el primer nivel de análisis en cuanto a creatividad, plasticidad, ajuste a la realidad... o sus opuestos, y en el segundo nivel de análisis en cuanto al grado de patología. Los clínicos que no realizan el segundo nivel de análisis, concluyen a partir de estos datos la confirmación o rechazo de patología destacable.

Para ello, tratándose de una actividad lúdica, hay que prestar especial atención a los aspectos que nos permitirán definir cómo es el tipo de juego, es decir, si es un juego: rico - pobre; flexible - rígido; creativo - empobrecido; con expresión de la fantasía - coartado en la fantasía; no ansioso - ansioso; rítmico - enlentecido o hiperactivo...

Cómo juega un niño puede tener una connotación que integraría, fundamentalmente, las características que recoge el cuadro 3.

Cuadro 3

JUEGO ADECUADO/ NO PATOLÓGICO	JUEGO PATOLÓGICO / NO ADECUADO
<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación a la realidad. - Riqueza, fluidez, plasticidad, es decir, creatividad y capacidad de expresar fantasías. - Juego de roles cercanos a la realidad, asumiendo y adjudicando distintos papeles a los personajes. - Acción motórica y verbal con un ritmo más o menos variable, ni muy inhibido ni muy vertiginoso o violento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inadecuación o pérdida de la realidad. - Estereotipia, rigidez, perseverancia..., o bien juegos o gestos bizarros, extraños, inusitados (con o sin características autistas). - Personajes crueles, sádicos, terroríficos, con gran carga de omnipotencia. - Inhibición y enlentecimiento extremo..., o bien conductas impulsivas de tipo acting out, explosivas, sin mediatización cognitiva.

Las categorías para la evaluación, es decir, las conductas A, B, C o ? en esta variable, vendrían definidas por la semejanza del juego a las conductas que corresponden con un juego adecuado o aceptable, conductas A, o por la similitud a las características de un juego patológico, conductas C. Sin embargo, pocas veces viene un niño a consulta presentando un juego que se ajuste exactamente a lo que hemos denominado adecuado y esperable. Es más, posiblemente no exista ese niño y ese juego. Quizá, hasta los niños "sin problemas" presentan gradientes significativos de desviación en alguna de las características, o en todas ellas en algún modo. Todo ello no nos puede llevar a pensar que las conductas B son un cajón de sastre para todos los niños, excepto para los de patología extrema.

Así pues, no tendríamos duda en identificar algunas sesiones de juego como conductas A o conductas C. Inclusive analizando "a ciegas" Protocolos de Registro y Evaluación Lúdica se ha constatado un acuerdo interexaminadores del .95. Cuando introducimos la Conducta B el grado de acuerdo decrece. El punto de corte entre Conductas A y B no es claro y preciso, y ocurre lo mismo con sesiones de juego de niños muy alterados para discriminar conductas B y C. Hemos comprobado que no era cuestión únicamente de perfeccionar o precisar con más detalles las conductas lúdicas del niño para la valoración en el protocolo. Otras contingencias como el marco teórico del evaluador, la experiencia clínica, el conocimiento de la psicopatología infantil, así como otras variables personales y biográficas del evaluador de difícil delimitación.

tación, mantienen desacuerdos en un porcentaje de casos en la evaluación interexaminadores.

Por tanto, qué conductas definirían el gradiente de desviación para otorgar una *valoración intermedia* entre una modalidad de juego rico, fluido, plástico, creativo, adecuado a la realidad por un lado, y por otro, un juego estereotipado, rígido, monótono, bizarro, con representaciones terroríficas y con manifestaciones de extrema actuación motórica o inhibición, no es posible definir en un protocolo.

Algunos conceptualizan lo observado en categorías de: juego normal (conducta A), juego neurótico (conducta B) o juego de tipo psicótico (conducta C).

Para otros se trata de un juego sin alteraciones (conducta A), con alteraciones (conducta B) y con alteraciones graves (conducta C).

Inclusive hay quienes, apelando a niveles de ansiedad, categorizan: juego espontáneo (sin apenas ansiedad, conducta A), juego ansioso (con manifestaciones de ansiedad a tener en cuenta, conducta B) y juego muy ansioso (conducta C).

En cualquier caso, siempre nos ha parecido acertado establecer tres categorías de menor a mayor grado de patología en orden a la evaluación, y por ello así lo mantenemos en el registro y evaluación de esta variable. Para decidir si la conducta es A, B ó C suelen ayudar otras variables contempladas en el protocolo. Hemos recogido en cada categorías las valoraciones más comúnmente utilizadas:

Conductas A:

Juego rico, fluido, creativo, espontáneo, adecuado a la realidad.
Sin o con pequeños signos de patología o ansiedad.
Juego sin alteraciones
Juego normal

Conductas B:

Juego con tendencia a la rigidez, monotonía, pobreza, estereotipia.
Signos claros de patología, conflicto y ansiedad.
Juego con clara tendencia a la coartación de la fantasía.

Conductas C:

Claros y evidentes signos de patología severa y/o ansiedad extrema.
Juego psicótico o con bizarrismos.
Juego rígido y estereotipado

Conductas ?:

No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Utilización del espacio

Conducta A: (Utilización adecuada del espacio en función de las acciones que representa).

- Juega de pie o sentado junto a la mesa, o bien, utiliza el suelo para jugar.
- Tanto si utiliza la mesa o el suelo, el espacio para representar la acción no es demasiado restrictivo o expansivo.
- Puede desplazarse, andar o situarse en algún otro lugar de la sala si el juego lo precisa.
- Se mantiene a la vista del examinador.

Conducta B: (Espacio restrictivo o expansivo. Tendencia a ocultarse del examinador).

- Utiliza un espacio restrictivo sobre la mesa o en el suelo, dando la impresión de que no tiene sitio, dificultando el desarrollo de la acción.
- Tiende a la expansividad, realizando acciones para las que utiliza todo el espacio sin ser necesario. Por ejemplo casi de continuo juega con su cuerpo y él es el avión y vuela... etc., pero chocando con paredes y objetos.
- Se ubica en una posición que se oculta a la observación del examinador, o pone la caja o algún objeto por medio para impedir la visión de éste.

Conductas C:

- Espacio muy restrictivo o muy expansivo, o fluctuante entre ambos.
- Se aleja del examinador, se pone de espaldas o en un rincón, evitando de forma evidente e insistente que el examinador lo observe de frente o que él pueda observar al examinador.
- Quiere subirse a jugar sobre la mesa, saltar, o utilizar los materiales del examinador, su silla, su espacio...

Conductas ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Relación con el examinador

Conductas A:

- Tolerancia sentirse observado y él mismo mira, pregunta, se mantiene cerca, sonrío y /o comenta su acción con el examinador.
- Pide ayuda si lo necesita y puede solicitar que el evaluador participe en su juego.

Conductas B:

- Gestos, miradas, utilización del espacio, del lenguaje, etc. para mostrar cierto temor, desconfianza y recelo, evitando su relación con el examinador... manifestando ansiedad en la relación.
- Actitud que refleja el intento de obviar y negar su presencia manteniéndose así la mayor parte del tiempo de la sesión.

- Necesidad permanente de ayuda, de contacto, de aprobación verbal, etc. traspasando incluso los límites del espacio natural entre el examinador y él.

Conductas C:

- Rechazo y/o evitación manifiesta que incluso se expresa con ataque verbal o a través de la acción (ridiculizar, desvalorizar...).
- Recelo exagerado: mirar continuamente lo que escribe o impedir por cualquier medio que lo haga, preguntas de desconfianza...
- Conductas de cercanía y apego indebido: sentarse encima, estar junto a él, tocarle, acariciarle, etc.

Conductas ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Experiencia vivencial del examinador

Esta variable se evalúa en el segundo nivel de análisis.

Maduración Cognitiva

Conducta A: Adecuada a la edad o superior, que supondría:

- Período sensoriomotor (0-2 años).
- Período preoperatorio (2-4; 4-7 años).
- Período de operaciones concretas (7-11 años).

Conducta B:

- Sospecha de retraso madurativo-mental o ligera inmadurez mental.

Conducta C:

- Evidente retraso mental y/o problemas importantes a nivel intelectual.

Conducta ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

El juego de un niño con retraso cognitivo o deficiente mental profundo debe ser evaluado en su conjunto a la luz de este dato, y no hacer de esta variable un aspecto parcial de la evaluación como si no mediatizara el resto de las variables propuestas en el registro.

Maduración psicomotora

Conductas A:

- Adecuada o superior a la edad en cuanto a: coordinación general, equilibrio, coordinación manual, destreza digital, lateralidad establecida (si es el caso), precisión, tonicidad, rapidez, etc..

Conductas B:

- Expresión motórica algo inmadura, o que recuerda a edades precedentes por cuanto aparece: ligera descoordinación general, torpeza, falta de equilibrio, leves sincinesias, escasa destreza manual, lateralidad sin definir, tonicidad algo espástica o flácida, etc...

Conductas C:

- Evidente retraso psicomotor que alerta sobre problemas graves en este área con importante descoordinación y falta de equilibrio, déficit en habilidades manipulativas y de coordinación óculo-manual, sincinesias marcadas, hipertonía o hipotonía muy manifiesta, etc...

Conductas ?:

- No hay datos o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

La evaluación del juego de los niños con grave retraso psicomotor debe estar mediatizada por esta circunstancia que condiciona en gran manera las otras variables del registro.

Maduración del lenguaje

Conducta A:

- Conducta lingüística adecuada a la edad, correcta pronunciación, expresión con sentido y lógica, adecuada construcción y amplitud de las frases, etc...
- No aparecen signos cualitativos de perturbación.

Conducta B:

- Ligero retraso madurativo o expresión verbal regresiva, con formas infantiles de lenguaje (quero por quiero, apo por guapo, etc.), dificultades en la construcción de frases y en la sintaxis, incorrecta utilización de expresiones para su edad, pobreza de vocabulario, etc.
- Signos cualitativos: dislalias, tartamudez tónica respiratoria, tartamudez de desarrollo, u otras alteraciones con carácter ligero.
- Inhibición verbal o tendencia a la locuacidad.

Conducta C:

- Retraso grave del lenguaje.
- Tartamudez.
- Disartria.
- Inhibición marcada o Mutismo.
- Verborrea.
- Otras formas.

Conducta ?:

- No hay datos (por ejemplo por ausencia de lenguaje en la sesión) o no son suficientemente evidentes para formar un juicio de valor.

Finalizada esta valoración, el psicólogo pasa a realizar una síntesis integrativa de los datos, elaborando hipótesis a las que dará respuesta en otras sesiones de trabajo diagnóstico o confirmando hipótesis previamente establecidas.

Al concluir interesa identificar:

- Los aspectos más adaptativos del niño, todos los recursos, estrategias y capacidades de que dispone, consignar las competencias que ha puesto de manifiesto o pueden inferirse de los datos del Protocolo de Registro.
- Nos parece de especial interés valorar su madurez en los aspectos registrados: cognitivos, psicomotóricos, lingüísticos y relacionales. Es posible para un experimentado conocedor de esta técnica delimitar las "zonas de Desarrollo Próximo" (Vigotsky, 1933) en cada uno de estos aspectos.
- Obviamente, hay que evaluar también cómo es la modalidad de juego del niño en los términos de riqueza y expresividad o rigidez y estereotipia. Para otros, en términos de normalidad o patología en los gradientes que anteriormente hemos categorizado.
- Hay que hacer una valoración rigurosa de todos los aspectos que nos indiquen qué problemas presenta un niño, qué tipo de conflicto vive y cómo lo vive, cuál es su patología específica, etc...

Hemos verificado repetidamente que la riqueza de la información obtenida es múltiple en varios sentidos y siempre de gran utilidad en la investigación y trabajo clínico posterior.

4.5.2 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: Valoración a partir de la Teoría Psicodinámica.

El segundo nivel de análisis lo planteamos desde la perspectiva psicoanalítica. Un modelo teórico es un modo de pensar, organizar los datos de la realidad y darles un sentido. La referencia psicoanalítica que aquí propugnamos es ecléctica y compatible a otros marcos teóricos evolutivo-genéticos.

Los datos que se obtienen de la hora de juego diagnóstica analizada desde la teoría psicoanalítica pueden tener mayor o menor grado de inferencia. Es por esto que hemos propuesto un primer nivel de análisis, observacional y descriptivo de gran riqueza diagnóstica, antes de analizar los aspectos proyectivos.

Calvo de Spolansky (1986) sugiere que se analicen los aspectos psicosociales antes de analizar las fantasías inconscientes expresadas en el juego.

Korblit (1986), otra psicoanalista infantil, propone que la evaluación del juego se realice "desde una perspectiva fenomenológica, rescatando los elementos de sentido común que muchas veces se pierden en el análisis segmentario de significados". Podríamos reunir numerosos testimonios de psicoanalistas infantiles, al menos de los últimos veinte años, expresándose repetidamente en este mismo sentido (Reynoso, 1980; Efron, 1974; Korblit, 1986; Esman, 1988; Harter, 1988; Terr, 1988; Miró y Mitjavila, 1994, por citar algunos). Por ello insistimos que para un psicoanalista infantil, en contra de lo que a veces se cree, este segundo nivel de análisis nunca sustituye al primero. No es uno u otro, sino que *siempre* es preciso una evaluación diagnóstica del niño partiendo de las características evolutivas globales.

La perspectiva psicoanalítica es todo un corpus de conocimientos teóricos y aplicados que postula una teoría evolutiva de carácter psicosexual en la que el modo de relacionarse está mediatizado por cómo se han vivido y/o superado las etapas o momentos evolutivos psicosexuales. Obviamente no es posible desarrollar aquí dicha teoría, ni siquiera una primera lectura sobre la misma sería suficiente para una interpretación prudente del juego infantil desde esta perspectiva. A nuestro juicio, este segundo nivel de análisis requiere el conocimiento previo y una experiencia personal sobre dicho modelo teórico. Aquí, suponiéndolo conocido para el lector, exponemos una síntesis de las características que tiene el juego y de la función que cumple en la vida del niño.

Para el psicoanálisis, el juego se convirtió pronto en objeto de interés, especialmente para los/as psicoanalistas de niños, como Klein, Aberastury, Freud, A. y Winnicott, entre otros. A pesar de las diferencias entre ellos, todos otorgan al juego las siguientes características:

El juego permite la *elaboración de experiencias dolorosas* mediante la representación simbólica.

El juego es también una simbolización en el sentido de que algo doloroso no puede ser directamente hablado, pensado o actuado, y es reprimido, buscando para su exteriorización un símbolo que permita expresarlo. El signo o símbolo, significante, simboliza y por ello expresa el contenido, *el significado*. Este significado es lo que queda oculto en el signo y hay que desvelar.

El niño no juega sólo a lo que le resulta placentero, sino que representa por medio de dichos símbolos situaciones dolorosas que con su repetición puede elaborarlas.

Es una *repetición activa* de situaciones vividas *pasivamente*. Puede a través del juego, manejar activamente la situación que ha vivido pasivamente. El es dueño de hacer aparecer y desaparecer los objetos, de chocar los trenes, de dañar y curar, de alimentar y privar, de premiar y castigar...

La relación entre repetición y placer ha sido ampliamente estudiada. Las ansiedades tempranas intolerables para el niño evidencian una tendencia a la repetición que se expresa a través del juego. La repetición anticipa situacio-

nes y atempera el sufrimiento de lo desconocido, obteniendo placer por una vía distinta, pero con el mismo significado.

Esta posibilidad de *sustitución en símbolos* de lo que resulta doloroso cumple una función *catártica*, liberadora. A través del juego puede permitirse la exteriorización de impulsos agresivos, deseos hostiles y negativos sin sentimientos de dolor y culpa. En el juego todo es posible, en principio, porque es un "como si", pero no es la vida real donde la actuación directa de esos sentimientos crearía grandes conflictos. Todo es posible porque al fin y al cabo "es un juego", es decir, una ficción.

Por otro lado, porque "sólo es un juego", es posible actuar los deseos disfrazados, en definitiva realizarlos. Por ello, para el psicoanálisis, el juego cumple la función de ser "*la realización de deseos*". No sólo los impulsos agresivos, sino los libidinales, tanto o más peligrosos en ocasiones en la mente del niño, pueden expresarse a través de la simbolización, otorgando de este modo al juego un valor diagnóstico y terapéutico.

El juego es una forma de expresión natural en el niño, actúa de "*puente entre fantasía y realidad*", y permite por medio de la personificación liberar los conflictos intrapsíquicos juntamente con la angustia y ansiedad que les acompaña. La "*actuación*" de dichos conflictos devuelve al niño una mejor comprensión de la realidad y un alivio al dolor experimentado. Aquí radica el valor terapéutico que el juego tiene en sí mismo, porque el niño a través de la actividad lúdica canaliza las tendencias libidinales y agresivas reprimiendo en menor medida que el niño que tiene dificultad para simbolizar sus conflictos.

La *capacidad para simbolizar y la capacidad para aprender* ha sido repetidamente observada en la clínica psicoanalítica infantil como procesos que cursan paralelamente. Si el niño no experimentara en absoluto ansiedad, dolor, falta o carencia, no crearía en su mente el espacio mental para representarse los objetos que calmarían esa ansiedad y falta. Es por esta vía por la que aparece la función simbólica. Pero cuando la ansiedad y el dolor son excesivas para el niño, se bloquean los procesos de formación de símbolos, se inhibe la fantasía y la creatividad, y por consiguiente las capacidades cognitivas.

Por ello el juego es un medio de conocer el funcionamiento de los procesos cognitivos desde la observación de la capacidad de fantasear y simbolizar, que involucra memorizar, relacionar, asociar, comparar, sacar deducciones lógicas, hacer reversibles o irreversibles las situaciones, proponer cambios, rectificar ideas, buscar estrategias para solucionar conflictos, así como otros procesos mucho más sencillos como repasar, contar, enumerar, nombrar, encajar adecuadamente, recortar... La inhibición en el pensamiento y/o en el aprendizaje tiene su correlato en la inhibición en el juego y viceversa. Los psicoanalistas infantiles dan fe a través de la clínica de esta repetida comprobación (Aberastury, Klein, Freud, A., Mannoni, Luzuriaga).

Por todo lo anteriormente dicho el juego se convierte en una técnica proyectiva diagnóstica adecuada al niño, puesto que es un recurso natural de

expresión en el desarrollo evolutivo. El mecanismo de proyección es básico para este paradigma teórico, y aquí radica el conceptuar la actividad lúdica como una técnica proyectiva.

Con el material clínico de la hora de juego diagnóstica es posible dar respuesta, en la mayoría de los casos, a estas preguntas:

- a) - Etapa o fase de desarrollo psicosexual.
- b) - Conflicto básico y/u otros conflictos.
- c) - Ansiedad.
- d) - Mecanismos de defensa.
- e) - Capacidades yoicas.
- f) - Transferencia y contratransferencia.

a) Etapa o fases del desarrollo psicosexual

Es posible, de acuerdo a la teoría psicoanalítica, conocer el nivel de desarrollo psicosexual alcanzado por el niño a través del juego. Este nivel de desarrollo puede ser el que predomine en el juego, o puede ser abandonado por efectos de regresión. No obstante, sólo con el juego no es fácil discriminar entre aspectos de fijación o aspectos de regresión. No siempre pueden ser definidos los juegos como estrictamente orales, anales o fálicos, aunque en la mayoría de los casos, el tipo de juegos, la repetición de los mismos, la ansiedad y/o placer, las verbalizaciones, y los materiales utilizados dan pie a identificar una de estas fases evolutivas.

En general, y sin que esto deba utilizarse como "recetario", los juegos de alimentación refieren a etapas orales. Los juegos con características simbólicas de llenar y vaciar, ensuciar explosivamente, o bien ordenar, limpiar y clasificar obsesivamente, así como los intentos de dominio y control, refieren a la etapa anal. Los juegos de tres, con problemas de rivalidad y celos, inclusión-exclusión, tener-no tener, actividad-pasividad, exhibicionismo... hacen referencia a la etapa fálica.

De acuerdo a la etapa de desarrollo se expresan las relaciones objetales con los juguetes y con el examinador. En el establecimiento de las relaciones objetales es importante considerar la expresión de la agresión, tanto cuantitativa como cualitativamente. Lo esperable es que se corresponda con el desarrollo libidinal, pero debemos comprobarlo. Además, conviene observar si se dirige preferentemente hacia los otros o hacia sí mismo. Todos aquellos aspectos particulares e idiosincráticos del sujeto merecen ser destacados. No se trata de ajustar un niño a una teoría, sino a la inversa.

b) Conflicto básico y/u otros conflictos

Generalmente se responde a esta cuestión a partir de la observación del tipo de juego que realiza el niño. Siguiendo a Anna Freud (1977) los conflictos pueden ser: externos, internalizados e internos.

Los primeros, externos, son propios de los niños más pequeños, o bien de niños con detenciones en su desarrollo y/o una evolución deficiente en el Superyo. Se expresan en acciones del Ello frente al Superyo.

Los conflictos internalizados derivan de la introyección de normas parentales-sociales. Estas actúan como un Superyo rígido y traducen el temor ante la autoridad. Suponen un conflicto entre el Yo, Superyo y el Ello, y producen ansiedad y sentimientos de culpa en mayor o menor medida, en función de las características terroríficas del Superyo.

Los conflictos internos provienen de una deficiente integración de impulsos opuestos, como actividad-pasividad, masculinidad-feminidad, expulsión-contención...

La lectura de esta clasificación sugiere las tres etapas evolutivas y, en principio, así podría corresponder. No obstante, es de mayor interés observar cómo expresa cualquiera de los conflictos, en relación a qué persona/jes, cómo los resuelve y qué ansiedad-culpa le proporcionan.

Cuando mencionamos el conflicto básico, generalmente lo relacionamos con la no resolución exitosa de las etapas evolutivas y, por tanto, con las fantasías primeras de abandono, pérdida, soledad,... hasta las de no tener, estar castrado, carenciado, etc.

c) Ansiedad

Los psicoanalistas Kleinianos prestan especial interés en definir la ansiedad básica predominante: esquizo-paranoide o depresiva. Suelen atender al modo cómo el sujeto vivencia la situación ansiosa. En líneas generales puede definirse la primera de forma persecutoria, como algo que proviene del exterior y acecha al propio sujeto produciéndole hondo malestar, dolor, sensación incluso de ser invadido, amenazado y destrozado. A esta situación el sujeto responde con un ataque hacia el objeto, con agresión verbal o física, dañando al objeto. Esto a su vez aumenta el temor por la venganza retaliativa del objeto, y por tanto incrementa la ansiedad paranoide.

La ansiedad depresiva proviene de sentimientos de dolor, pena y culpa por haber atacado o hecho daño a un objeto, y, en consecuencia, por el temor de perderlo. Es una ansiedad que denota mayor desarrollo madurativo y expresa las funciones de integración cognitiva por parte del niño, la preocupación por los objetos-personas, el sentido de responsabilidad personal (culpa) por el dolor o el mal infringido a otro. Los mecanismos que ponga en funcionamiento un niño para salir de esa situación pueden ser diversos. Así, el tipo de ansiedad nos proporciona claramente dos estilos relacionales y dos posiciones diferentes ante el malestar.

Al margen de la teoría Kleiniana, y con una orientación más evolucionista que es la que venimos manteniendo, podemos diferenciar distintos tipos de ansiedad vinculados a las etapas de desarrollo: ansiedad de separación, miedo a la pérdida del cariño objetal, angustia de castración y sentimientos de culpa. La ansiedad se evidencia en el juego de cualquier niño con problemas,

y en mayor medida a mayor grado de patología. Así, es importante detectar en qué momentos, en qué juegos, con qué temáticas, o bajo qué situaciones el niño se muestra ansioso, es decir, inquieto, desorganizado, bloqueado, tenso, confuso, nervioso, inhibido, verborreico o agitado. No es frecuente que toda la sesión transcurra con el mismo nivel de ansiedad, de ahí la atención cuidadosa a los especiales momentos en que ésta se manifiesta porque serán de gran utilidad y clarificación diagnóstica.

Por tanto, la "atención flotante" del profesional psicólogo propiciará detectar el tipo de ansiedad, el grado o nivel de la misma y a qué temática está vinculada.

d) Mecanismos de defensa

Es posible tomar como referencia para la identificación de los mismos cualquier enfoque psicoanalítico, pero la clasificación y definición de A. Freud, puede ser de utilidad.

Ante una situación de ansiedad buscamos estrategias, formas, mecanismos para enfrentar dicha situación. Unos son más primitivos y propios de un desarrollo evolutivo temprano, y otros más elaborados. Unos pueden no resultar exitosos y otros sí. A veces uno de ellos se rigidiza y se utiliza casi indiscriminadamente, o se pueden utilizar mecanismos más flexibles, variados y adecuados a la situación. Pueden constreñir al yo e inhibirlo en mayor o menor grado. Si ocurre la primera parte del par, (son primitivos, se rigidifican, constreñen e inhiben al yo...) son más patológicos que en el caso opuesto. De este modo, al margen de estar atentos a los mecanismos de defensa y tener experiencia en detectarlos, es necesario identificar su grado de adecuación a la edad, a la situación, así como a la resolución o no del conflicto, atendiendo también al grado de constricción del yo. Este aspecto se aprecia especialmente en el juego por la inhibición y coartación de la fantasía, aspecto que sugiere, sin lugar a dudas, un alto nivel de ansiedad que invade al niño y no puede tolerarla, afectando a las funciones cognitivas de ideación y creatividad, entre otras.

e) Capacidades yoicas

Nos referimos a la evaluación de las funciones madurativas del niño. No nos detendremos en este aspecto porque en el primer nivel de análisis quedó suficientemente recogido. En el caso de que tengamos sospechas de funcionamiento inadecuado de la motricidad, lenguaje o desarrollo cognitivo, ya insistimos anteriormente, es necesario completar esta información con los test específicos a tales fines.

Queremos hacer hincapié en la necesidad de señalar específicamente en un diagnóstico los aspectos más evolucionados del sujeto, sus aspectos más sanos, las capacidades más elaboradas y toda la riqueza cognitiva, emocional y social del paciente. Desde esta perspectiva cobran otra dimensión los

problemas, conflictos y la patología encontrada. Y esto es especialmente importante para el pronóstico y a la toma de decisiones terapéuticas.

f) *Transferencia y contratransferencia*

Las variables que en el primer nivel se denominaban "Relación con el examinador" y "Experiencia vivencial del examinador" dan razón de este aspecto en el marco de la teoría psicoanalítica.

Aunque la "experiencia vivencial del examinador" no sea exactamente la contratransferencia, los psicoanalistas suelen dejar constancia de esta dimensión. Es un elemento del par de la relación que se establece, que proporciona ayuda para la comprensión del niño (Efron, 1986). Como decíamos anteriormente, es preciso que el psicólogo aprenda a discriminar sus propios impulsos, motivaciones y fantasías de las del niño, a fin de no interferir en el análisis comprensivo de las fantasías infantiles expresada en la conducta lúdica.

La sesión de juego, al incluir la presencia del examinador, crea un contexto en el que la comunicación tiene un rol esencial. Esto cambia, en el sentido de enriquecimiento, el significado de los símbolos y los contenidos del juego (Campo, 1988). Aun en el supuesto de que el psicólogo tome solamente una actitud de observador y no participe en el juego, los niños, aún los psicóticos, tienen conciencia de su presencia. Se establece un tipo de vínculo entre ambos, que depende indudablemente de la ansiedad actuante. El niño actúa de tal modo que hace jugar al psicólogo un rol maternal, cuidador y protector, o bien un rol de autoridad, poniendo límites, restringiendo...

Hay niños que a través de la distancia espacial expresan la relación de cercanía-lejanía, confianza-desconfianza, etc. Desde el alejamiento y ocultamiento extremo, hasta el acercamiento físico sin límites hay toda una gama de expresión afectiva y relacional en ese vínculo que se establece. Ayuda a definir la transferencia y contratransferencia la observación de gestos faciales y corporales y las expresiones verbales. Estos presentan variedad de modalidades y matices imposibles de analizar aquí, ni de hacer una ecuación simbólica de correspondencias entre gesto-significado.

La transferencia en el proceso diagnóstico tiene la particularidad de ser breve. En la sesión de juego, en concreto, tiene la particularidad también de mediatizarse en ocasiones a través de los juguetes. Es indudable que el niño transfiere a los materiales lúdicos parte de los sentimientos que representan los distintos vínculos con las personas significativas de su entorno. Lograr esta identificación transferencial en los materiales que actúan de intermedios, objetos transicionales, es una labor que precisa aprendizaje y experiencia.

Antes de concluir, y especialmente para los que se entrenan con esta técnica, es conveniente insistir en que el juego ha sido en ocasiones interpretado ateniéndose exclusivamente a los símbolos y su significado, prescindiendo de que la fantasía cobra sentido dentro del contexto relacional, y de

que el juego es una unidad gestáltica más compleja, con principio, desarrollo y fin, y que es de todo punto infructuosa la atomización de elementos aislados.

Es cierto que para el principiante el conocimiento de los símbolos y su significado es un punto de partida imprescindible. Algunos de ellos tienen un valor universal, pero un mismo juguete, dentro de la sesión de juego, adquiere distintos significados según el momento y contexto en que se realice. "Un avión es un símbolo fálico, pero también sirve para viajar, comunicarse, acercarse o alejarse..." Por ello, el simbolismo fuera del contexto, del momento y de la personalidad del niño, empobrece y/o distorsiona la comprensión del niño. La riqueza de los símbolos y la fantasía está dada por otro aspecto que es esencial, y es el significado personal que el niño le va agregando (Campo, 1988).

En consecuencia, no es posible una guía preestablecida para utilizar la hora de juego como diagnóstica desde una perspectiva psicoanalítica. Lo que especialmente se precisa es, amén del conocimiento teórico, una experiencia personal con esta teoría, y experiencia clínica con niños, ayudándose en sus inicios de la contrastación o supervisión de clínicos expertos.

No obstante, por la riqueza de datos que pueden obtenerse con esta técnica, nos hemos animado a proponerla como estrategia de evaluación, ya que es posible un análisis de la misma, simultaneando la integración de distintos niveles teóricos.

Cuadro 4

PROTOCOLO DE REGISTRO Y EVALUACIÓN LÚDICA

PROCES	CONTENIDO Y EVALUACIÓN DEL JUEGO									
	Inicio A,B,C,?	Mate- riales. Con qué Juega	A qué juega	Cómo juega	Espaci o	Relac. con el Exami nador	Exper. vivenci al Exdor.	Aspectos madurativos		
								Cog- nitivo	Motor	Leng.
D E S A R R O L L										
Fin A,B,C,?										
1º Nivel	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?	A,B,C, ?
2º Nivel	Conflicto básico. Ansiedad. Fantasías. Mecanismos de defensa...				Transferencia y Contratransfer.		Capacidades Yoicas.			

4.6 Referencias bibliográficas.

a) Lecturas recomendadas:

CAMPO, A.J. y RIBERA, C. (1989). *El juego, los niños y el diagnóstico "la hora de juego"*. Buenos Aires: Paidós.

SCHAEFER, CH.E. y O'CONNOR, K.J. (1988). *Manual de terapia de juego*. Mexico: El Manual Moderno (Especialmente el capítulo 9: Observaciones del juego y diagnóstico psiquiátrico. pp. 136-159)

b) Textos introductorios:

GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea. (Especialmente el capítulo 2: El juego, actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. pp. 25-91).

REYNOSO, R. y cols. (1980) *Psicopatología y clínica infanto-juvenil*. Buenos Aires: U. Belgrano. (Especialmente la parte II. Juego. pp. 125-154)

c) Referencias básicas:

- ABERASTURY, A. (1962). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires. Paidós.
- ABERASTURY, A. (1977). *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico*. Buenos Aires. Paidós.
- ABERASTURY, A. (1977). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires. Paidós.
- AGUINAGA, G. (1991). Igualdades y diferencias entre niños y niños de 5 años: Un estudio evolutivo de intervalo temporal en la comunidad de Navarra. *II Jornadas de Psicología en Navarra*. Pamplona. Navarra.
- ACHENCHACH, M. (1981). *Investigación de la Psicología de desarrollo: Conceptos, Estrategias y Métodos*. México. El Manual Moderno.
- AIMARD, P. y MORGON, A. (1986). *Aproximación metodológica a los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona. Toray-Masson.
- AINSWORTH, M.D. (1973). The development of infant-mother attachment. En B. M. CALDWELL y H.N. RICCIUTI (Eds.), *Review of Child Development Research*. Vol. 3. Chicago. University of Chicago Press.
- ALONSO TAPIA, J. (1987). La Evaluación de la Inteligencia: I y II. En R. FERNANDEZ BALLESTEROS (Ed.), *Psicodiagnóstico (Vol. II)*. Madrid. UNED.
- ALVAREZ, F. (1983). Investigar el juego. *Cuadernos de Pedagogía*, Marzo, 14-7.
- AMONACHVILI, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas*, 16, 1, 87-97.
- ARNANZ, E. (1987). Juegos de presentación. *Cuadernos de pedagogía*, 150, 72-7.
- AVILA ESPADA, A. y POCH, J. (Comps.) (1994) *Manual de técnicas de psicoterapia*. México, España. Siglo XXI Editores.
- AXLINE, V. (1964). *Terapia de juego*. México. Diana.
- AXLINE, V.M. (1982). *DIBS en busca del yo*. México. Diana.
- AZCOAGA, J.E., BELLO, J.A., CITRINOVITZ, L., DERMAN, B. y FRUTOS, W.N. (1979). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires. Paidós.
- BALLENILLA, F. (1989). Los juegos de simulación de sistemas: un recurso didáctico necesario. *Investigación en la escuela*, 8, 63-73.
- BALLESTEROS, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotriz*. Madrid. TEA.
- BALLY, G. (1985). *El juego como expresión de libertad*. México. Fondo de Cultura Mexicana.
- BANDET, J. (1975). *Cómo enseñar a través del juego*. Barcelona. Fontanella.
- BANDET, J. Y SARAZANAS, R. (1972). *El niño y sus juguetes*. Madrid. Narcea.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.

- BARCLAY MURPHY. (1972). Juego y desarrollo cognoscitivo. En J. PIAGET, K. LORENZ y E. ERIKSON (Eds), *Juego y desarrollo*. 105-112. Barcelona. Crítica Grijalbo.
- BATES, E., O'CONNELL, B. y SHORE, C. (1987). Language and Communication in Infancy. En J.D. OSOFSKY (Ed.), *Handbook of Infant Development* (2ª ed.). Nueva York. John Wiley & Sons.
- BAYLEY, N. (1977). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil*. Madrid. Técnicos Especialista Asociados.
- BELL, J.E. (1964). *Técnicas proyectivas*. (2ª ed.). Buenos Aires. Paidós.
- BENEDEK, T. Y GERAD (1967). *Psicoanálisis del desarrollo y de las perturbaciones de la personalidad del niño*. Buenos Aires. Paidós.
- BERGERON, M. (1974). *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid. Morata.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. (3ª ed.). Barcelona. Grijalbo.
- BOADA, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona. Anthropos.
- BORJA, M. (1980). *El juego infantil*. Barcelona. Oikos-Tau.
- BORNSTEIN, M.H. y SIGMAN, M.D. (1985). Le développement de l'intelligence chez les enfants: nouvelles recherches sur la continuité/Metal development in children: The new continuity perspective. *Année Psychologique*, 3, (85) 383-394.
- BOUTON, CH. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. París. Editorial de la UNESCO.
- BOWER, T.G.R. (1983). *Psicología del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI de España.
- BOWLBY, J. (1980). El Apego ansioso y las fobias en la escuela. En J. BOWLBY, *La Separación Afectiva*. Cap. 18. Buenos Aires. Paidós.
- BRETHERTON, I. (1984). *Symbolic Play*. Florida. Orlando. Academic Pres.
- BROOKS-GUNN, J. y PETERSEN, A.C. (1983). *Girls at Puberty*. Nueva York. Plenum Press.
- BROWN, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge. Harvard University Press.
- BRULE, H. (1977). *Los niños de 2 a 4 años en el parvulario*. Barcelona. Fontanella.
- BRUNER, J. (1986). De la comunicación al lenguaje. Una perspectiva psicológica. En A. PERINAT (Ed.), *La comunicación preverbal*. Barcelona. Ediciones Avesta.
- BRUNER, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. En LINAZA, J. (Comp), *Jerome Bruner, acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BRUNER, J. (1981). Vygostski: una perspectiva histórica y conceptual. En *infancia y aprendizaje*, 14, 3-17.
- BRUNER, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16, 1, 79-85.
- BRUNET, O.M. y LEZINE, I. (1983). *Batería de Tests para medir el Desarrollo Psicomotor y la Escala de Visión de la 1ª Infancia*. Madrid. MEPSA.
- BUCHER, H. (1975). *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. Barcelona. Toray-Masson.
- BUCHER, H. (1981). *Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona. Toray-Masson.
- CAMPO, A.J. Y RIBERA, C. (1989). *El juego, los niños y el diagnóstico «la hora de juego»*. Buenos Aires. Paidós.
- CANO, M.I. Y LLEDO, A.I. (1988). Los juegos colectivos al aire libre. Un proyecto de trabajo para la educación primaria. *Investigación en la escuela*, 4, 83-85.
- CARPENTE, B. (1986). Aprender jugando. *Cuadernos de pedagogía*, Diciembre, 17-22.
- CARRETERO, M. (1986). La concepción del desarrollo en Vygotsky. *Cuadernos de pedagogía*, 141, 12-15.
- CARRETERO, M y GARCÍA, J.A. (1983). Principales contribuciones de Vygotsky y la psicología evolutiva. En MARCHESI, A. PALACIOS, J. y CARRETERO, M. (Comps.), *Psicología evolutiva*. V.1. Teoría y Métodos. Madrid. Alianza.
- CASATI, I. & LEZINE, I. (1968). *Les Etapes de l'Intelligence Sensori-Motrice*. Paris. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CASE, R. (1984). The process of stage transition: A neo-Piagetian view. En R. STERNBERG (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*. Nueva York. Freeman.
- COHEN, S. y BROMET, E. J. (1992). Maternal predictors of behavioral disturbance in preschool children: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 5, 33 941-946.
- COLEMAN, J.C. (1987). *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata.
- CORMAN, L. (1968). *L'examen psychologique d'un enfant*. Bruxelles. Dessart et Marchan.
- CORRAZE, J. (1988). *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona. Paidotribo.
- CRATTY, B.J. (1978). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires. Paidós.
- CRUZ, M.A. de la y ALONSO TAPIA, J. (1987). Evaluación del Lenguaje. En R. FERNANDEZ BALLESTEROS (Ed.), *Psicodiagnóstico*. Vol. II. (4ª ed.). Madrid. UNED.
- CHATEAU, J. (1950). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires. Kapeluz.
- DALLAYRAC, N. (1980). *Los juegos sexuales de los niños*. Barcelona. Gedisa.
- DAVID, M. (1971). *El niño de 2 a 6 años. Vida afectiva. Problemas familiares*. Alcoy. Marfil.
- DAVIS, M.H. (1983). The effects of dispositional empathy and the process of change in children's moral reasoning. *Journal of Personality*, 51, 167-184.
- DE GUZMAN, M. (1985). Desarrollo de la expresividad a través del juego. En J. MAYOR (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid. Anaya.
- DE VILLIERS, P.A. & VILLIERS, J.G. (1980). *Primer lenguaje*. Madrid. Morata.
- DECLAUX, M. y SEOANE, J. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid. Pirámide.
- DELTOUR, J.J. (1982). Nouvelles perspectives en matière d'évaluation du développement du langage chez le jeune enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfant*, 4, 3 (30), 71-85.
- DEVAL, J. (Comp.) (1978). *Lecturas de psicología del niño*. Vol. 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid. Alianza Editorial.
- DIATKINE, R., FERREIRO, E., GARCÍA REINOSO, E. LEBOVICI, S. y VOLNOVICH, J.C. (1981). *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona. Gedisa.
- DIAZ, M.C. (1987). Jugar con el cuerpo. *Cuadernos de pedagogía*, Enero, 50-53.
- DIDILLON, G. y VEYRINAUD, A. (1989). Evolution du dessin du bonhomme chez l'enfant brazzavillois de 3 à 6 ans. *Enfance*, 3, 23-42.
- DINERSTEIN, A. (1987). *¿Qué se juega en psicoanálisis de niños?*. Buenos Aires. Lugar.
- DODD, B., WOODHOUSE, L. y McINTOSH, B. (1992). The linguistic abilities of young children with hearing impairment: First report of a longitudinal study. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 1, 18 17-34.

- DOISE, W. y MUGNY, G. (1981). *Le développement social de L'intelligence*. París. Interéditions.
- DOLTO, F. (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires. Paidós
- DORON, R. (1972). El juego en el niño. En Gratiot-ALPHANDERY y R. ZAZZO. (Eds), *Tratado de psicología del niño*. Tomo III. Madrid. Morata.
- DUBOIS, N. (1988). Acquisition de la norme d'internalité: évolution des croyances internes dans l'explication des conduites et des renforcements. *Psychologie Française*, 38 75-83.
- DUBORGEL, B. (1981). *El dibujo del niño*. Buenos Aires. Paidós.
- DUKE DUNCAN, P., RITTER, P.L., DORNBUSCH, S.M., GROSS, R.T. y MERRILL CARLSMITH, J. (1985). The effects of Pubertal Timing on Body Image. School Behavior and Deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 227-235.
- EFRON, A.M., FAINGERG, E., KREINER, Y., SIGAL, A.M. y WOSCOBOINIK, P. (1974). La hora del juego diagnóstica. En M.L. OCAMPO, M.E. GARCÍA ARCENO y E. GRASSANO de PICOLO (Dir), *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Tomo I. Buenos Aires. Nueva Visión.
- ELKONIN, D.B. (1978). *Psicología del juego*. Madrid. Pablo del Río.
- ERIKSON, E. (1973). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Hormé.
- ERIKSON, E. (1972). Juego y actualidad. En J. PIAGET, K. LORENZ y E. ERIKSON (Eds), *Juego y desarrollo*. 113-149. Barcelona. Crítica Grijalbo.
- ELSCHENBROICH, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la genesis de la infancia*. Madrid. Zero.
- ESMAN AARON, H. (1989). Terapia de juego psicoanalítica. En SCHAEFER, C.E. y O'CONNOR, K.J., *Manual de terapia de juego*. México. El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- ESTES, W.K. (1987). Atención, memoria e inteligencia. En R.J. STERNBERG (Ed.), *Inteligencia Humana, Cognición, personalidad e inteligencia (Vol. II)*. Buenos Aires. Paidós.
- FEIXAS, G. (1989). La Psicomotricidad Relacional: André Lapierre en España. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 9, 83-86.
- FERNANDEZ, M.L. (1979). Psicología del juego. *Cuadernos de pedagogía*, 57, 4-10.
- FISHER DILALLA, L. y WATSON, M.W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to interruptions in their play. *Development Psychology*, 24, 2, 286-291.
- FLAVELL, J. (1974). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires. Paidós.
- FLAVELL, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice-Hall.
- FONSECA, V. D. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid. Nuñez
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación. El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 139-158.
- FORNS, M. y BOADA, H. (1985). Reflexiones sobre la zona de Desarrollo próximo desde la Evaluación Psicológica. *Anuario de psicología*, 33, 73-79.
- FORNS, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona. Barcanova, S.A.
- FRAKENBURG, W.K., VAN DOORNINCK, W.J., LIDDELL, T.N. y DICK, N.P. (1976). The Denver Prescreening Developmental Questionnaire. *Pediatrics*, 79, 744-753.
- FRAME, L. y MALSON, L. (1987). *Handbook of Assessment in Childhood Psychopathology*. Mew York. Plenum Press.
- FRANCH BATLLE, N. (1989). Aproximación a la Psicomotricidad Relacional. Breve recorrido histórico. *Revista de Educación Especial*, 4, 45-53.
- FRANKENBURG, W.K., FANDAL, A.W., SCIARILLO, W. y BURGESS, D. (1981). The newly abbreviated and revised Denver Developmental Screening Test. *Journal of Pediatrics*, 99, 995-999.
- FREUD, A. (1965). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires. Paidós.
- FUCHS-BEAUCHAMP, K. D., KARNES, M. B. y JOHNSON, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 3, 37 113-117.
- FURTH, H.G. (1992). *El conocimiento como deseo*. Madrid. Alianza.
- FURTH, H.G. y WACHS, H. (1978). *Teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires. Kapeluz.
- FUSELLAS, A.J. (1983). El juego, los juguetes y los más pequeños. *Cuadernos de pedagogía*, 99, 10-14.
- GALIFRET-GRANJON. (1971). Bateria Piaget-Head (Test de orientación derecha-izquierda). En R. ZAZZO (Ed.), *Manual para el examen psicológico del niño (Vol. I)*, (3ª ed.). Madrid. Fundamentos.
- GARAIGORDOBIL, M. Y MAGANTO, C. (1991). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología.
- GARAIGORDOBIL, M. (1987). *El juego de los espejos y la autoestima*. Bilbao. EDEJ.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid. Seco-Olea.
- GARANTO ALÓS, J. (1989). *Transtornos de conducta en la infancia*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitaria, S.A.
- GARVEY, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid. Morata.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE SANITAT I SÈGURETAT SOCIAL(1988). *Taula de Desevolupament Psicomotor*. Barcelona. Autor.
- GENOVARD, C., GOTZENS, C., y MONTANÉ, J. (1981). *Problemas emocionales en el niño*. Barcelona. Herder.
- GESELL, A. (1977). *Diagnóstico del desarrollo*. Buenos Aires. Paidós.
- GESELL, A. (1972). *El niño de 1 a 5 años (7ª ed.)*. Buenos Aires. Paidós.
- GESELL, A. y AMATRUDA, C. (1971). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- GIANINI BELOTTI, E. (1973). Juegos, juguetes y literatura infantil. En *A favor de las niñas*. Monte Avila.
- GOLOMB, C. y CORNELIUS, C.B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- GORRIS, J.M. (1976). *El juguete y el juego. Aproximación a la historia del juguete y a la psicología del juego*. Barcelona. Avance.
- GOSS, A.E. (1980). El Habla y el Lenguaje. En B.B. WOLMAN (Ed.), *Manual de Psicología*. Vol. III. Barcelona. Martínez Roca.
- GRATCH, G. y SCHATZ, J.A. (1987). Cognitive Developmental: The Relevance of Piaget's Infancy Books. En J.D. OSOFSKY (Ed.), *Handbook of Infant Development*. (2ª ed.). Nueva York. John Wiley y Sons.
- GRATIOT ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R. (1973). *Tratado de Psicología del Niño. Desarrollo afectivo y moral*. Vol.4. Madrid. Editorial Morata.
- GUTTON, P. (1973). *El juego de los niños*. Barcelona. Nova Terra.
- HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T. (1988). *Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI*. Santiago de Chile. Universidad Católica de Chile.

- HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T. (1989). Elaboración y estandarización del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI. *Revista de Educación*, ,
- HAEUSSLER, I.M. (1981). Desarrollo intelectual del niño menor de dos años según nivel socioeconómico. *Revista Chilena de Psicología*, 2, (IV) 99-108.
- HAGTVET, K. A. y HAGTVET, B. E. (1990). The discriminant predictive validity of the Reynell Developmental Language Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 34 77-88.
- HAMMER, E.F. (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires. Paidós.
- HARRIS, S. L., HANDLEMAN, J. S., GORDON, R., KRISTOFF, B. et al. (1991). Changes in cognitive and language functioning of preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 21 281-290.
- HARROW, A.J. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Alcoy. Marfil.
- HARTLEY, R.E., FRANK, L.K. Y GOLDENSON, R.M. (1977). *Cómo comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires. Paidós.
- HARTUP, W.W. (1984). Las amistades infantiles. En A. MARCHESI, M. CARRETERO y J. PALACIOS (Dir), *Psicología evolutiva. Desarrollo Cognitivo y social del niño*. T.II. Madrid. Alianza Psicología.
- HARTUP, W.W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. In R.R. HINDE, A.N. PERRET-CLERMONT y J. STEVENSON-HINDE (Eds.), *Social relationships and cognitive development*. 66-82. Oxford, England. Oxford University Press.
- HEGELER, S. (1978). *Como elegir los juguetes*. Buenos Aires. Paidós.
- HELLBRÜGGE, Th. y COL. (1980). *Diagnóstico funcional durante el primer año de vida*. Alcoy. Marfil.
- HETHERINGTON, E.M. y PARKE, R.D. (1986). Cognitive Development: An information-processing approach. En E. M. HETHERINGTON y R.D. PARKE, *Child Psychology. A contemporary viewpoint*. Nueva York. McGraw-Hill Book.
- HETHERINGTON, E.M. y PARKE, R.D. (1986). *Child Psychology. A contemporary viewpoint* (3ª ed.). Nueva York. McGraw-Hill.
- HETZER, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Buenos Aires. Kapeluz.
- HIGGINS, E.T. (1981). Role taking and social judgment: alternative developmental perspectives and processes. In J.H. FLAVELL y L. ROSS (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- HOWE, P.A. y SILVERN, L.E. (1981). Behavioral observation of Children During Play Therapy: Preliminary Development of a Research Instrument. *Journ. Pers. Assess.*, 2 (45), 168-182.
- HUMPHREYS, A. y SMITH, P.K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. In P.K. SMITH (Ed.), *Play in animals humans*. London. Basil Blackwell.
- HURLOCK, E. (1978). *Desarrollo del niño*. Cap. 11. Desarrollo de los juegos. Cap. 12. Desarrollo de la creatividad. México. Mc Graw Hill.
- HURTIG, M. y RONDAL, J. (1981). *Introduction a la psychologie de l'enfant. Developpement psychomoteur*. Bruxelles. Madargue.
- ILLINGWORTH, R.S. (1983). *El desarrollo infantil en sus primeras etapas. Normal y patológico*. Barcelona. Médica y Técnica.
- IMERONI, A. (1991). El juego como medio educativo. *Cuadernos de psicomotricidad, Association Europeenne des ecoles de formulation a la pratique Psychomotrice*, 0, 7-14.
- ISENBERG, J. y QUISENBERRY, N. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64, 3, 138-145.
- JACQUINN, G. (1972). *La educación por el juego*. Madrid. Atenas.
- JERNBERG ANN, I. (1989). Uso terapéutico del juego sensoriomotor. En SCHAEFER, C.E. y O'CONNOR, K.J., *Manual de terapia de juego*. México. El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- JUSTICIA, F. y MUÑOZ, T. (1985). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. MAYOR (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid. Anaya.
- KAGAN, J. (1987). Perspectives on Infancy. En J.D. OSOFSKY (Ed.), *Handbook of infant Development* (2ª ed.). Nueva York. John Wiley y Sons.
- HAMII, C. Y DEVRIES, R. (1980). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- KARPOV, Y.V. y TALYZINA, N.F. (1986). Criterios para el diagnóstico del desarrollo intelectual. *Evaluación Psicológica. Psychological Assessment*, 4, 3-17.
- KAUFMAN, A.S. y REYNOLDS, C.R. (1983). Clinical evaluation of intellectual function. En I. WEINER (Ed.), *Clinical methods in psychology*. Nueva York. Wiley-Interscience.
- KHUN, D. (1981). La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación. *Infancia y Aprendizaje*.
- KIEPENHEUER, K. (1992). *Lo que nos dicen los niños con sus enfermedades*. Barcelona. Urano.
- KIERMANN, B. y SANSANO, N. (1979). *Juegos para niños*. Barcelona. Bruguera.
- KLEIN, M. Y PETOT, J. (1982). *Primeros descubrimientos y primer sistema (1919-1932)*. Buenos Aires. Paidós.
- KLEIN, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. *Obras completas*. T.II. Buenos Aires. Paidós.
- KLEIN, M. (1930). Importancia de la formación de símbolos para el desarrollo del Yo. *Obras completas*. T.II: Buenos Aires. Paidós.
- KLEIN, M. (1930). Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual. *Obras completas*. T.II. Buenos Aires. Paidós.
- KLEIN, M. (1932). Psicoanálisis de niños. *Obras completas*. T.II. Buenos Aires. Paidós.
- KOPPITZ, E. (1976). *El Dibujo de la Figura Humana en los Niños*. Buenos Aires. Guadalupe.
- LAGRANGE, G. (1976). *Educación psicomotriz*. Barcelona. Fontanella.
- LAMB, M.E. (1983). Influencias del padre y la madre en el desarrollo del niño. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía, 3.
- LAPIERRE, B. y AUTOCURIER, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Bruno. Barcelona. Médico-técnica.
- LAUNAY, C. y BOREL-MAISONNY, S. (1975). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona. Toray-Masson.
- LEBOVICI, S. Y DATKINE, R. (1969). *Significado y función del juego en el niño*. Buenos Aires. Proteo.
- LEBOVICI, S. y SOULÉ, M. (1973). *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México. Fondo de Cultura Económica.
- LEBOVICI, S., DATKINE, R. y SOULÉ, M. (1988). *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente. Tomos I al V*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- LEIF, J. y BRUNELLE, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires. Kapeluz.

- LEMONIE, G. y LEMOINE, P. (1980). *Jugar-Gozar*. Barcelona. Gedisa.
- LEON, M. (1984). Rules mothers and sons use to integrate intent and damage information in their moral judgments. *Child Development*, 55, 2106-2113.
- LEQUEUX, P. (1979). *Juegos*. Barcelona. Reforma de la escuela.
- LEVINA, R.E. (1981). L.S. Vigotski's ideas about the planning function of speech in children. In J.V. WERTSCH (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. 279-299. New York. M.E. Sharpe.
- LONGEOT, F. (1978). *Les stades opératoires de Piaget et les facteurs de l'intelligence*. Grenoble. P.U. de Grenoble.
- LONGEOT, F. (1970). *E.P.L. Escala para medir el desarrollo del pensamiento lógico*. Paris. E.A.P., (Trad. cast.: MEPSA).
- LOPEZ, M.N. y NARBONA, J. (1988). Batería para el examen de la integración perceptivo-motriz en niños del primer ciclo de E.G.B.. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 1, 41-48.
- LOPEZ, F. (1985). *El desarrollo de los vínculos afectivos*. Madrid. M.E.C.
- LOWENFELD, V. (1974). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapeluz.
- LOWENFELD, M., BUHLER, CH. y STAABS, C. (1966). *Tests proyectivos lúdicos*. Buenos Aires. Paidós.
- LUQUE, A. (1986). *Interacción social e interiorización del lenguaje*. Sevilla. M.A.D.
- LUQUET, G. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona. Médica y Técnica.
- LURCAT, L. (1984). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid. Cincel.
- LURIA, A. (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid. Fundamentos.
- LURIA, A.R. (1983). *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*. Madrid. Siglo XXI.
- LURIA, L. (1978). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona. Fontanella.
- LUZURIAGA, I. (1976). *La inteligencia contra sí misma*. Buenos Aires. Psique.
- MAGANTO, C. y MAGANTO, J. M. (1990). *T.D.A. Test del Dibujo de un Animal*. Madrid. Seco Olea, S.L.
- MAGANTO, C. (1992). *Psicodiagnostico Infantil*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología.
- MAGANTO, C. (En prensa). Revisión actualizada de los instrumentos de personalidad en niños. En J.M. ZUMALABE y C. MAGANTO (Dir.), *Tendencias actuales en el estudio y evaluación de la personalidad*. Curso de Verano de la Universidad del País Vasco. Bilbao. Publicaciones Universidad del País Vasco.
- MAGANTO, C. (1988). La percepción de la Identidad a través de las Técnicas Proyectivas Infantiles. En J. CRAWFORD (Ed.), *Identidad: Norma y Diversidad*. San Sebastián. Servicio Editorial UPV-EHU.
- MAGANTO, C. (1993). El proceso de maduración psicosocial y la formación de la personalidad en la infancia. En J.M. ZUMALABE (Ed.), *La formación de la personalidad*. Bilbao. Publicaciones Universidad del País Vasco.
- MAGANTO, C. (1985). Trastornos del habla del niño. En E. ECHEBURUA (Ed.), *Problemas psicológicos en el niño*. Bilbao. Universidad del País Vasco. Cuadernos de Extensión Universitaria. 45-62.
- MAGANTO, C. (1990). *Orientación e intervención psicológica del niño en la familia*. San Sebastián. Patronato Municipal de Bibliotecas y Casas de Cultura.
- MÁLE, P., DOUMIC-GIRARD, A. Y OTROS (1975). *Psicoterapia de la primera infancia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MANN, E. Y F. MACDERMOTT, J. (1989). Terapia de juego para niños víctimas de maltrato y negligencia. En SCHAEFER, C.E. y O'CONNOR, K.J. *Manual de terapia de juego*. México. El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- MANNONI, M. (1986). *Un saber que no se sabe*. Barcelona. Gedisa.
- MARCEN, C. (1990). La dimensión pedagógica de los juegos de simulación. *Educación ambiental*, 1, 40-42.
- MARCHENA, C. (1988). La actividad lúdica como instrumento de intervención en el autismo infantil. La técnica Theraplay. *Interuniversitaria de Educación Especial*, 3, 57-67.
- MARTIN CASTILLÁ, S. (1990). El desarrollo del niño a través del juego. *Psiquis*, 5, 61-62.
- MARTINEZ, E. (1983). *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- MARTINEZ, G. (1989). Educación Especial y diagnóstico del desarrollo. Instrumentos basados en el juego. *Revista de Educación Especial*, 4, 9, 21-38.
- MARTINEZ, M. (1986). Juegos cooperativos, una nueva forma de jugar. *Cuadernos de pedagogía*, 140, 19-23.
- MAURIRAS BOUSQUET, M. (1986). El juego y la educación a través de algunos libros. *Perspectivas*, 16, 1, 150-155.
- MAURIRAS BOUSQUET, M. (1986). Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas*, 4, (XVI), 497-507.
- MAYOR, J. (1980). Orientación y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis y Modificación de conducta*, 6 (11-12), 213-278.
- MAYOR, J. (1984). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid: UNED.
- MAZET, P. Y HOUZEL, D. (1981). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona. Médica y Técnica.
- MCCARTHY, D. (1972). *MSCA. Escalas de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Nueva York The Psychological Corporation. Versión Española: TEA, 1977.
- MCDEVITT, S.C. y CAREY, W.B. (1978). The measurement of temperament in 3-7 years old children. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 19, 245-253.
- MEILI-DWORETZKI, G. (1979). *El dibujo de la figura humana*. Barcelona. Oikos-Tau.
- MENDOZA LARA, E. y CARBALLO GARCIA, G. (1990). La evaluación del lenguaje en la edad preescolar (1). *Rev. Logopedia, Foniatría, Audiología*, X (2), 84-91.
- MICHELET, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas*, 16, 1, 117-126.
- MILLARS, S. (1972). *Psicología del juego infantil*. Barcelona. Fontaneda.
- MIRET, M.E. (1985). Lo lúdico en la educación. *Menores*, 6, 3-15.
- MIRÓ I COLL, M.T. y MITJAVILA GARCÍA, M. (1994). La psicoterapia psicoanalítica en la infancia y la adolescencia. En ÁVILA ESPADA, A. y POCH I BULLICH, J. (Comps.). *Manual de técnicas de psicoterapia*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- MOLINA DE COSTALLAT. (1969). *Psicomotricidad: la coordinación viso-motora y dinámica manual del niño inadaptado*. Buenos Aires. Losada.
- MORALEDA, M. (1980). *Psicología Evolutiva*. Zaragoza. Edelvives.
- MUCCHIELLI, R. (1977). *La personalidad del niño*. Barcelona. Nova Terra.
- MUJINA, V. (1975). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid. Pablo del Río.
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. y KAGAN, J. (1986). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*. México. Trillas.
- NEWMAN, B.M. y NEWMAN, P.R. (1983). *Desarrollo del niño*. Méjico. Limusa.

- NEWSON, E. y NEWSON, J. (1979). *Juguetes y objetos para jugar*. Barcelona. CEAC.
- NICKEL, H. (1978). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona. Herder.
- NUGENT, J.D. y BERRY BRAZELTON, T. (1989). Preventive intervention with infants and families. *Journal Infant Mental Health*, 2 (10), 84-99.
- OLERON, P. (1981). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid. Morata.
- OLIVERA, L. (1986). Niveles estratégicos de los juegos. *Perspectivas*, 16, 1, 69-78.
- OLLENDICK, T.H. y HERSEN, M. (1983). *Child behavioral assesement*. Nueva York. Pergamon Press.
- OLLENDICK, T.H. Y HERSEN, M. (1986). *Psicopatología infantil*. Barcelona. Martínez Roca.
- OLSON, S.L., BATES, J.E. y BAYLES, K. (1984). Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psychology*, 20, 166-169.
- ORCASITAS, J.R. (1982). Texto y contexto en el juego o el «como si» del hombre. *Goitibera*, 1.
- ORLICK, T. (1978). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.
- ORLICK, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de pedagogía*, 163, 84-87.
- ORTEGA, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- ORTEGA, R. (1988). *Juego y conocimientos sociales*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla. Diada.
- ORTEGA, R. (1986). Juego y pensamiento en los niños. *Cuadernos de pedagogía*, 133, 33, 35.
- ORTEGA, R. (1987). *El juego: Un laboratorio de comunicación social*. Actas de las V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ORTEGA R. (1988). El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la escuela*, 4, 18-25.
- OSOFSKY, J.D. (1987). *Handbook of Infant Development* (2ª ed.). Nueva York. John Wiley.
- OUIMETTE, P. C., KLEIN, D. N., CLARK, D. C. y MARGOLIS, E. T. (1992). Personality traits in offspring of parents with unipolar affective disorder: An exploratory study. *Journal of Personality Disorders*, 2, 6 91-98.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (1984). *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Psicología.
- PALACIOS, J. (1982). Reflexividad-Impulsividad. *Infancia y aprendizaje*, 17, 29-71.
- PARDOS, M.L., GOMEZ, C., MIGUEL, A. Y BERNAD, M.C. (1988). Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista Internacional de Formación de Profesorado*, 2, 275-280.
- PARULA DE LOPEZ (1977). *El juego teatral en la escuela*. Buenos Aires. Guadalupe.
- PEARSON, G.H.J. (). *Manual de psicoanálisis de niños y adolescentes*. Buenos Aires. Hormé.
- PELECHANO, V. (1981). *Miedos Infantiles y Terapia Familiar- Natural*. Valencia. Alfa-plús.
- PEÑARROJA, J. (1980). *Juegos con el aire*. Barcelona. Bruguera.
- PEÑARROJA, J. Y BONET, J.M. (1980). *Juegos con el agua*. Barcelona. Bruguera.
- PEREDA, S. (1978). *Manual de las Escalas de Reynell de Desarrollo del Lenguaje*. (Edición Revisada). Madrid. Mepsa.
- PERINAT, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona. Avesta, S.A.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid. Visor.
- PERTEJO, J., MARQUEZ, M.O. y MANNING, L. (1983). Evaluación del desarrollo psicomotor. En R. FERNANDEZ BALLESTEROS, *Psicodiagnóstico*. Madrid. UNED.
- PERTEJO, J. (1962). Los tests de Oseretzki. *Revista de Psicología General y Aplicada*, XVII, 263-283.
- PHILLIPS, J.L., Jr. (1972). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona. Fontanella.
- PIAGET, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Barral.
- PIAGET, L. y INHELDER, H. (1984). *Psicología del niño* (12ª ed.). Madrid. Ediciones Morata.
- PIAGET, J., LORENZ, K. Y ERIKSON, E. (1982) *Juego y desarrollo*. Barcelona. Crítica.
- PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Aguilar.
- PIAGET, J. (1971). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- PICHON-RIVIÉRE, E. (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Madrid. Editorial Científico-médica.
- PLATT, L. O., KAMPHAUS, R. W., COLE, R. W. y SMITH, C. L. (1991). Relationship between adaptive behavior and intelligence: Additional evidence. *Psychological Reports*, 1, 68 139-145.
- PLOMIN, R. y ROWE, D.C. (1977). A twin study of temperament in young children. *J. Psychol.*, 97, 107-113.
- POMPEIA, N. (1984). El juego. *Cuadernos de pedagogía*, 118, 13-16.
- PUYUELO, R. (1984). *La ansiedad infantil*. Barcelona. Herder.
- RABIN, A.I. y HAWORTH, M.R. (1966). *Técnicas proyectivas para niños*. Buenos Aires. Paidós.
- RABOVICH, J.C. y KESSELMAN, M.M. (1989). Psicoterapia operativa en niños. *Clínica y Análisis Grupal*, 4 11(2) (51),79-287.
- RAPPORT, L. (1986). *La personalidad de los 0 a los 6 años*. Buenos Aires. Paidós.
- REMPLEIN, A. (1974). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona. Labor.
- REYMOND RIVIER, B. (1974). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona. Herder.
- REYNELL, J.K. (1986). *Escalas de desarrollo del lenguaje*. Madrid. MEPSA.
- REYNOSO, R. (1980). *Psicopatología y clínica infanto-juvenil*. Buenos Aires. Belgrano.
- RIVA, J.L., ANSORENA, AZCARATE, J., BARBOSA, P., MAGANTO, C. y SANGÜESA, A. (1990) *Aprender. El desarrollo de la inteligencia*. Barcelona. Marín.
- RIVIERE, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- ROOPNARINE, J.L. y FIELD, T.M. (1984). Play interactions of friends and acquaintances in nursery school. In T. FIELD, J.L., ROOPNARINE y M. SEGAL (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children*. 89-98. Norwood. NJ. Ablex.
- ROY, G. (1980). *Esquema corporal*. Madrid. MEPSA.

- RUSSELL, A. (1965). *El juego de los niños*. Barcelona. Herder.
- RUTTER, M. (1985). *Fundamentos científicos de psiquiatría del desarrollo*. Barcelona. Salvat.
- RUTTER, M., TUMA, A. H. y LANN, I. S. (ed.). (1988). *Assessment and diagnosis in child psychopathology*. Londres. David Fulton.
- SALTZ, E. y JOHNSON, J. (1974). Training for thematic fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology*, 66, 623-630.
- SANGOMIN, J. (1977). Esquema corporal y deficiencia Motriz. *Anuario de Psicología*, 16, 96-111.
- SARAFINO, E.P. Y ARMSTRONG, J.W. (1988). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México. Trillas.
- SECADAS, F. y MUSITU, G. (1982). *Psicología Evolutiva. Edad 1 año*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- SECADAS, F. y PASTOR, E. (1983). *Psicología Evolutiva. Edad 3 años*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- SECADAS, F. y BARBERA, E. (1981). *Psicología Evolutiva. Edad 6 años*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- SILVA, I. (1990). *Caja de juego diagnóstico-terapéutica*. Madrid MEPSA.
- SMIRNOFF, V. (1977). *El psicoanálisis del niño*. Barcelona. Planeta.
- SMITH, P.K. (1983). El juego en los programas de educación preescolar. En H.R. SCHAFFER (Dir.), *El mundo social del niño*. 141-163. Madrid. Aprendizaje Visor.
- SMITH, P.K. Y BOULTON, M.J. (1989). El juego de peleas: Parecidos y diferencias respecto del comportamiento agresivo infantil. *Investigación en la Escuela*, 8,, 35-42.
- SOIFER, R. (1980). *Psicodinamismos de la familia con niños*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SPEIER, A. (1972). *Los procesos de simbolización en la infancia*. Buenos Aires. Proteo.
- SPITZ, R. (1960). *No y Sí*. Buenos Aires. Paidós.
- SPITZ, R. (1969). *El primer año de vida del niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- STAMBAK, M. (1963). *Tono y Psicomotricidad. El desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid. Pablo del Río.
- STERBA, R. Y LANGER, M. (1974). *Teoría psicoanalítica de la libido. Aporte Kleiniano a la evolución instintiva*. Buenos Aires. Hormé.
- STERN, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid. Morata.
- STONE, L.J. (1970). *El preescolar de 2 a 5 años*. Buenos Aires. Paidós.
- TADINI, FR. (1977). Juego simbólico y creatividad en la escuela maternal. *Reforma de la escuela*, 1, Noviembre, 16-19.
- THOMAS, A. y CHESS, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. Nueva York. Brunner Mazel.
- TIZARD, B., PHILIPS, J. y PLEWIS, I. (1976). Play in Pre-school Children. I. Play Measures and their relation to age, sex and IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 251-264.
- UZGIRIS, O.C. y HUNT, J. McV. (1978). *Assessment in Infancy. Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana. University of Illinois Press.
- VALCÁRCEL AVELLO, M. (1987). Significado y función del juego infantil: el punto de vista del psicoanálisis (2). *En Rev. PSYQUIS*, 4, (IX/88), 51-57.
- VAN DER KOOIJ, R. Y MEYJES, H. (1986). Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*, 16, 1, 51-68.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- VILA, I. (1984). Del gesto a la palabra. Una explicación funcional. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (Comp.), *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Universidad.
- VILA, I. Y DE GISPERT, I. (1986). Pensamiento y lenguaje en Vygotski. *Cuadernos de pedagogía*, 141, 20-22.
- VILCHES, L. (1987). *Evaluación psicológica*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.
- VYGOTSKI, L.S. (1933). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico de Hertszn. Leningrado. En R. Grasa. *Cuadernos de pedagogía*, 85, 39-49.
- VYGOTSKI, L.S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires La Pleyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica Grijalbo.
- VYGOTSKI, L.S. (1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.
- WACHS, R.D. y HUBERT, N.C. (1981). Changes in the structure of cognitive-intellectual performance during the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 4, 151-161.
- WALLON, H. (1963). Le jeu de l'enfant. *Enfance*, 1 y 2, 44-45.
- WINNICOTT, D.W. (1942). Por qué juegan los niños. En *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires. Hormé.
- WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.
- WINNICOTT, D.W. (1980). *Psicoanálisis de una niña pequeña*. Barcelona. Gedisa.
- WINNICOTT, D.W. (1962). *Conozca a su niño*. Buenos Aires Hormé- Paidós.
- WINNICOTT, D.W. (1980). *Clínica psicoanalítica infantil*. Buenos Aires. Hormé.
- YARDLEY, A. (1986). La naturaleza del juego. En D. FONTANA (Dir.), *La educación de los niños de 3 a 7 años*. Barcelona. Planeta.