

INTERACCIONES NIÑO-NIÑO EN TAREAS DE SIMULACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE MEDIACIÓN

ASSOL CORTÉS MORENO*, PATRICIA ROMERO SÁNCHEZ Y ROSENDO HERNÁNDEZ CASTRO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-IZTACALA

RESUMEN

Inserto en un marco interconductual, el presente estudio analizó el desligamiento funcional de la conducta del infante relacionado con variaciones sistemáticas de la conducta del adulto. Participaron ocho unidades de interacción experimentador-niño "A"-niño "B", en una situación de juego de simulación. En un primer momento, el niño "A" (mediado) jugó con el experimentador (mediador) de acuerdo con el grupo instruccional asignado: modelamiento de episodios, modelamiento global, instrucciones generales e instigación para el juego. Posteriormente, el niño "A" jugó como mediador dirigiendo al niño "B". La conducta de los niños se analizó con base en categorías que identificaron la clase de juego en la que incurrieron los niños y el tipo de mediación funcional.

Los resultados muestran que la condición de instrucciones generales favoreció niveles más elevados de desligamiento considerando la conducta de ambos niños.

Palabras clave: juego simulado, desligamiento funcional, desarrollo, interacciones adulto-niño, interacciones niño-niño.

ABSTRACT

Inside an interbehavioural framework, this study analyse child's behavioural detachment depending on the systematic variations of the adult's behaviour. Eight interaction units experimenter-child "A"-child "B" were involved in a pretending situation. First, child "A" (mediated) played with the experimenter (mediator) according with an instructional group: Episode by Episode Modelling, Global Modelling, General Instructions or Play Prompting. In a later moment, child "A" played as mediator directing child "B". Children behaviour was analysed in terms of play type and mediation type. The general instructions condition was the most favourable for detached behaviour considering both children.

Children behaviour was analysed in terms of play type and mediation type. The general instructions condition was the most favourable for detached behaviour considering both children.

Key words: Pretense play, functional detachment, adult-child interactions, development, child-child interactions.

* Assol Cortés Moreno, Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala. Correo electrónico: assol@servidor.unam.mx

Una tendencia de desarrollo conductual, reconocida por diversas teorías, es el paso de la acción dependiente del campo perceptiblemente dado hacia la independencia relativa del comportamiento con respecto a la situación inmediata. Este rasgo evolutivo ha sido referido, entre otras formas, como el tránsito de la acción sincrética a la acción abstracta que libera al individuo de la dominación de las circunstancias concretas (Werner, 1965); como descontextualización, definida por el decremento del soporte ambiental en las acciones del individuo (Piaget, 1961); como la evolución de los patrones básicos hacia las interacciones culturales donde las reacciones están distantes de las condiciones y propiedades de las cosas (Kantor y Smith, 1975); y como el desligamiento funcional de los sistemas reactivos respecto de los factores físico-químicos y situacionales (Ribes y López, 1985).

Cuando este rasgo conductual posibilita trascender los límites de la situación, se está hablando de comportamiento exclusivamente humano dado que tales formas de interacción pueden darse sólo en un marco de referencia lingüístico.

Son varias y diversas las situaciones sociales a partir de las cuales se promueve esta independencia respecto de la situación inmediata en la conducta del niño, sin embargo, una actividad que muestra con relativa claridad este proceso es lo que algunos teóricos cognoscitivistas han llamado juego simbólico. En la literatura sobre este tipo de actividad se encuentra el uso indistinto de términos como simulación, juego imaginativo, dramatización, ensueño y juego de fantasía para referirse a un constructo teórico de la representación. Sin embargo, este tipo de juego se define siempre en términos de conducta que se observa de un modo no literal, identificada por el actuar "como si" (Fein, 1981).

En el presente trabajo, desarrollado desde una perspectiva interconductual, se hará referencia a esta actividad como juego de simulación, dado que este término no arrastra la carga conceptual del constructo de representación cognoscitiva asociada al término de juego simbólico. En ese sentido, el juego de simulación es concebido como un contexto de interacción regulado por un criterio normativo que, de manera explícita o tácita, indica la efectividad o pertinencia de la conducta. Dicho criterio consiste precisamente en el actuar "como si".

De este modo, puede decirse que una persona está participando en un juego de simulación cuando la situación en la que está inmersa le exige comportarse ante una situación *como si* se tratara de otra. En el juego de simulación las respuestas del individuo cambian la funcionalidad de los objetos, eventos y/o personas que se encuentran en una situación, al atribuirles propiedades que no poseen.

El interés particular por este tipo de actividad, desde el marco interconductual, radica en la oportunidad que provee este contexto interactivo para analizar el proceso de desarrollo lingüístico.

De acuerdo con la propuesta de Ribes (1990) existen dos factores críticos para la descripción de dicho proceso, el primero consiste en la adquisición de los sistemas de respuestas convencionales (vocales, gestuales y gráficos), esto es, el aprendizaje gradual de los aspectos fonéticos, léxicos y sintácticos propios de una comunidad lingüística particular así como los gestos y movimientos corporales con un significado compartido. El segundo factor se refiere al desligamiento funcional, entendido como la ampliación y diversificación del comportamiento que permite al individuo responder de una manera relativamente independiente de las dimensiones físico-químicas del entorno inmediato. Así, estos aspectos posibilitan que el niño transite de un responder no convencional sujeto a las restricciones del medio inmediato, hacia formas de interacción de mayor complejidad cualitativa en donde, a través de las convenciones lingüísticas, afecta las interrelaciones que se establecen entre él y su medio.

Considerando lo anterior, el juego de simulación se torna relevante para el estudio de las interacciones lingüísticas, como un ámbito que posibilita el análisis de la transición de la conducta sometida a los límites situacionales hacia un responder completamente extrasituacional, debido a que en este contexto se estructuran interacciones bajo contingencias creadas o abstraídas de otras circunstancias a partir de una situación actual y concreta.

Desde otras aproximaciones, esta actividad se ha asociado con el surgimiento de la representación y el desarrollo lingüístico. Para McCune Nicolich (1981) el lenguaje y el juego simulado reflejan el desarrollo de la habilidad simbólica, desarrollándose ambos procesos paralelamente: la conducta verbal –considerada el lenguaje– y la conducta gestual son utilizadas para presentar información acerca de los objetos o eventos del mundo.

Por ello, juego y lenguaje moldean diversas funciones durante el segundo año de vida, por ejemplo, la función comunicativa y la función representativa. Con fundamento también en la línea de pensamiento piagetano, que supone que el juego simbólico y el lenguaje son dos sistemas que reflejan el desarrollo de una habilidad simbólica subyacente, se ha concluido que ambos siguen el mismo curso evolutivo de acuerdo con las tendencias de descentración, descontextualización e integración (Corrigan, 1979; Ungerer y Sigman, 1984; Le Normand, 1986; Lyytinen, 1991).

A diferencia de estas afirmaciones, la teoría interconductual no considera que las secuencias que integran gestos y otros movimientos corporales, y la actividad vocal, sean procesos diferentes. Esta separación resulta artificial al interior de este marco conceptual, ya que supone que ambos son componentes integrados de los sistemas de respuestas que se identifican en una interacción. El factor crítico que determina la complejidad conductual no consiste en los aspectos morfológicos (tipos de gestos o palabras) sino en el tipo de mediación de contingencias identificadas a partir de las formas particulares de participación del individuo en la organización de los elementos del campo de interacción (Ribes, 1990; Ribes y López, 1985).

Por otra parte, históricamente el juego simbólico se ha estudiado en el contexto de la actividad solitaria y en el periodo de los 18 a los 24 meses bajo el supuesto de que la actividad sensomotora del niño es precursora de la función semiótica (Overton y Jackson, 1973; Fein, 1975; Watson y Fischer, 1977; Fenson y Kagan, 1976; Boyattzis y Watson, 1993; Ungerer y Sigman, 1984). Sin embargo, la participación de otras personas más allá del papel de modeladoras de acciones simples se ha reconocido en fechas recientes por aproximaciones conceptuales que recuperan los planteamientos de Vygotsky (1978).

Se ha demostrado que el juego de simulación es más sofisticado cuando ocurre en un contexto de colaboración que cuando se desarrolla en forma solitaria. La inclusión de la madre –como compañera de juego más experimentada– en la simulación favorece el comportamiento más complejo del niño porque lo provee de experiencias organizadas para desarrollar, practicar y sintonizar las habilidades necesarias para interactuar con el medio: jugando varios roles, induciendo acciones, dando objetos, modelos y oportunidades para mostrar un juego más complejo (Bornstein, Haynes, Watson y Painter, 1996).

Así mismo, parece que las madres son sensibles al nivel de juego de los niños y ajustan su comportamiento al nivel de competencia de éste: ofrecen una actividad más compleja cuando los niños exploran y presentan comportamientos simples, no así cuando el nivel de comportamiento infantil es más elevado (Fiese, 1990; Damast, Tamis-Le Monda y Bornstein, 1996; Bornstein et al., 1996).

El juego entre hermanos es visto también como un contexto social que promueve la simulación porque los hermanos mayores exhiben habilidades para negociar e incorporan al juego temáticas que requieren de un nivel lingüístico elevado, por ejemplo, expresiones que hacen referencia a estados internos (Youngblade y Dunn, 1995; Howe, Petrakos y Rinaldi, 1998).

Estos hallazgos son reveladores a la luz de la teoría interconductual porque proveen evidencia del tipo de interacciones que contribuyen al desarrollo del comportamiento desligado de las situaciones concretas, factor necesario para alcanzar los niveles de mediación compleja en los que aparecen las sustituciones lingüísticas. Sin embargo, es necesario hacer un análisis de los aspectos específicos de la interacción que puedan estar contribuyendo al desligamiento funcional; uno de ellos es el criterio de efectividad de la conducta que establece un compañero de juego más experimentado.

En un estudio previo (Cortés, 1997) en el que se observó longitudinalmente la interacción de una diada madre-hija en situaciones naturales, se encontró un ajuste funcional de la conducta materna conforme a la evolución del comportamiento infantil. En las primeras edades, de los 36 a los 47 meses, la madre media relaciones algo más complejas que las estructuradas por la niña y, posteriormente, alrededor de los 50 meses, la madre da oportunidad a que la niña estructure mediaciones funcionales cualitativamente más complejas. Al mismo tiempo, los criterios de efectividad que rigen las interacciones van cambiando, de criterios completamente abiertos que permiten actividades libres y poco estructuradas a criterios que regulan actividades semiestructuradas, y finalmente, la interacción se somete a criterios tácitos que rigen actividades bien definidas y organizadas.

Se supone entonces que los criterios de efectividad que proponga el compañero de juego en una situación de simulación tendrán un impacto en el nivel de complejidad del comportamiento infantil. Esta investigación está dirigida a indagar qué tipo de criterios que regulan la interacción facilitan la ocurrencia de mediaciones lingüísticas en el comportamiento del niño.

El objetivo del presente trabajo es analizar, en una situación de simulación, el papel que juegan distintos criterios de efectividad proporcionados por el adulto como promotores del desligamiento funcional del comportamiento infantil. Los criterios de efectividad se manejan a través de instrucciones específicas que provee el experimentador al niño; éstos varían en cuanto a la oportunidad que tiene el niño para introducir elementos en la interacción: de criterios completamente cerrados que exigen que la participación del niño consista en la imitación de episodios simples, a criterios completamente abiertos, que requieren del niño la estructuración de secuencias de conducta más extensas. Las predicciones van en el sentido de que un niño sujeto a criterios menos rígidos, al interactuar con el adulto en un juego de simulación exhibirá un nivel de comportamiento más complejo en una situación de juego similar en la que tiene oportunidad de fungir como mediador de un par.

Método

Participantes

Dieciséis preescolares, ocho niñas y ocho niños, con un promedio de cuatro años de edad (rango de 45 a 51 meses), sin antecedentes de retardo en el desarrollo físico o psicológico y que asistían a un centro de enseñanza preescolar privado.

Escenario

Los registros de las interacciones se efectuaron en un salón con una superficie de 4 x 6 m², bien iluminado. Los participantes se ubicaron en el centro del salón, sentados en el piso uno frente al otro con los juguetes y materiales colocados en medio de los dos.

Materiales

Para llevar a cabo las sesiones se proporcionaron juguetes que representan objetos (pastel, globos, gorritos), animales (hormiga, ratones, perros, conejos) y un payaso. Para el registro y análisis de las interacciones se utilizó un equipo de grabación y reproducción de videos VHS con contador de tiempo digital.

Diseño

El estudio consistió en una observación transversal estructurada (Parke, 1979). Los grupos experimentales estuvieron conformados por cuatro unidades de interacción: el experimentador y dos niños(as) quienes formaron dos tipos de diada, una compuesta por el experimentador y un(a) niño(a), y otra formada por dos niños(as). Cada unidad de interacción se sometió a dos sesiones, la experimental y la de prueba.

En cada grupo experimental el criterio de efectividad de la tarea adoptó distintos grados de exigencia en la participación del niño, mediante las instrucciones que el experimentador la proporcionó. Los grupos fueron los siguientes:

Grupo 1: modelamiento de episodios del juego

En esta condición el guión del juego se dividió por episodios y cada uno de ellos fue modelado por el experimentador quien requirió del niño la repetición de la acción (incluyendo las emisiones vocales).

Grupo 2: modelamiento global del juego

El experimentador modeló al niño todos los episodios del juego de manera continua y le pidió que repitiera el guión tratando de mantener la misma secuencia.

Grupo 3: instrucción general del juego

El experimentador explicó al niño, de manera general, en qué consistía el guión, indicando los personajes que cada uno representaría y dando instrucciones para que los diálogos y las acciones de los personajes se desarrollaran en forma espontánea.

Grupo 4: instigación para el juego

El experimentador mostró al niño los personajes y objetos a emplear en el juego, y lo instruyó para que generara el guión original. El experimentador manejó algunos personajes.

Procedimiento

La tarea principal consistió en la recreación de un cuento seleccionado por ser fácilmente comprensible para los niños; el cuento tenía una estructura que permitió dividirlo en episodios cortos para su análisis. Para llevar a cabo la tarea, el experimentador y los participantes tenían que recurrir a la representación de acciones de los personajes que podían incluir o no el uso de objetos.

Sesión experimental

La primera sesión consistió en el juego del experimentador con el niño de acuerdo con la condición experimental que le correspondía a la diada. El experimentador explicó al niño en qué consistía la tarea, respondiendo a todas las dudas del menor. Posteriormente, se desarrolló el juego por un periodo aproximado de 20 minutos de acuerdo con las instrucciones. La duración de esta sesión, así como de la sesión de prueba, podía variar dependiendo del desarrollo de la tarea. Si el niño dejaba de jugar o desviaba el juego hacia otro objetivo, el experimentador lo invitaba a continuar. En ese caso, se eliminaba el tiempo transcurrido en otra actividad y se grababa un tiempo de reposición para alcanzar un mínimo de 20 minutos.

Sesión de prueba

Después de la sesión experimental, el mismo niño se sometió a una sesión de prueba en la que se le dieron instrucciones para que llevara a cabo la tarea de representación del cuento con otro niño quien no había tenido experiencia en ella, sin especificarle alguna forma particular de llevarla a cabo. Esta sesión fue idéntica para todos los niños, independientemente del grupo experimental al que estuvieran asignados. De esta manera se posibilitó observar las interacciones del niño cuando fue mediado (en distintos grados) por el adulto, y cuando las condiciones se dispusieron para que fungiera como mediador de la conducta de otro niño.

Codificación

Una vez concluidas las grabaciones se procedió a la codificación de los datos correspondientes a la sesión de prueba en dos niveles de análisis: el tipo de juego en el que incurrieron los niños y la complejidad funcional identificada en la conducta de cada uno de los participantes. Primero se identificaron los episodios de acuerdo con el criterio convencional de juego que estructuraba la interacción de ambos niños –de simulación o no simulación– siguiendo estas definiciones:

1. Tipo de episodio

- a) **Episodio de simulación:** se consideró cuando cualquiera de los dos participantes atribuyó alguna característica que no se poseía a los objetos u eventos presentes, a la otra persona o a sí mismo. Por ejemplo: los niños manipulan dos muñecos como si siguieran una rutina para ir a la escuela, representando las acciones (desayunar, lavarse los dientes y abordar el automóvil), aun sin otros objetos de apoyo.
- b) **Episodios de no simulación:** se consideró cuando los participantes respondían a los objetos, eventos o personas de acuerdo con las características o atribuciones que les son propias. Por ejemplo: los niños juegan con los muñecos aventándolos y comentando lo sucios que se encuentran.

Después de haber identificado el tipo de interacción, se procedió a realizar la segmentación y codificación de los episodios interactivos de acuerdo con el

nivel de organización funcional. Se codificaron todos los episodios funcionales que ocurrieron dentro de cada episodio de simulación y de no simulación.

El inicio y el final de los episodios funcionales se determinó por dos criterios: a) el cambio en el objeto de estímulo, y b) el cambio en la complejidad funcional. El cumplimiento de cualquiera de ellos definía del episodio. Estos criterios se aplicaron en función de la conducta del niño A, a fin de evaluar los efectos de los distintos criterios de efectividad que fueron proporcionados por el experimentador. Una vez determinados los límites del episodio, se codificó la complejidad funcional del comportamiento del niño A y del niño B de acuerdo con los cuatro primeros niveles de la taxonomía para el análisis de las interacciones lingüísticas de Ribes (1990). Para caracterizar funcionalmente el episodio se tomaron en cuenta las respuestas vocales y no vocales, esto es, las emisiones vocales de cualquier tipo, gestos y acciones sobre objetos.

CUADRO 1. DURACIÓN PROMEDIO DE LOS EPISODIOS DE SIMULACIÓN

Nivel	Descripción	Ejemplo
<i>Contextual</i>	Cuando se observa reactividad diferencial ante un estímulo novedoso sin producir cambios en la configuración del campo interactivo. Se identifica por la interrupción de la actividad corriente originada por respuestas no convencionales como orientación, aproximación o contacto; o convencionales, consistentes en imitaciones de carácter vocal y/o no vocal.	Que el niño B llame al niño A por su nombre y él acuda; o que el niño A, por indicación del otro, aplauda imitándolo.
<i>Suplementaria</i>	El niño regula las interacciones con el medio produciendo cambios en la conducta del otro, en la relación con objetos o eventos presentes. Se identifica por: a) participación espontánea en la producción de eventos contextuales; b) modulación de las contingencias introducidas por el otro.	Un niño pide a otro que le ayude a bajar un juguete de la repisa; o, ante la instrucción de alguien de que dibuje unas líneas, le indica que mejor va a dibujar círculos.
<i>Selectora</i>	El niño responde en forma relacional a las propiedades variantes de la situación. Se identifica por: introducción en el campo interactivo de relaciones funcionales entre objetos o eventos presentes o entre las propiedades aparentes de éstos, como respuesta a las relaciones funcionales introducidas por el otro.	El niño elige ropa, zapatos y accesorios adecuados para representar a un pirata; o, por instrucciones de otro, el niño construye una torre, colocando cubos de madera azules del mismo tamaño.
<i>Sustitución referencial</i>	El niño responde mediante conducta convencional a objetos o eventos particulares no presentes en tiempo y espacio, y a propiedades no aparentes, asumiendo al menos uno de dos posibles papeles: como referidor, introduciendo contingencias abstraídas de otra situación; como referido, respondiendo a las contingencias introducidas por el otro.	Ambos niños manipulan títeres y simulan una plática sobre los acontecimientos ocurridos en el circo.

Confiabilidad

Después del entrenamiento en el sistema de categorización, dos observadores independientes realizaron la codificación de una sesión videograbada, obteniendo 93% de confiabilidad, mediante la fórmula $\text{Acuerdos}/(\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}) \times 100$: 96% para el tipo de interacción y 87% para el nivel de complejidad.

Resultados

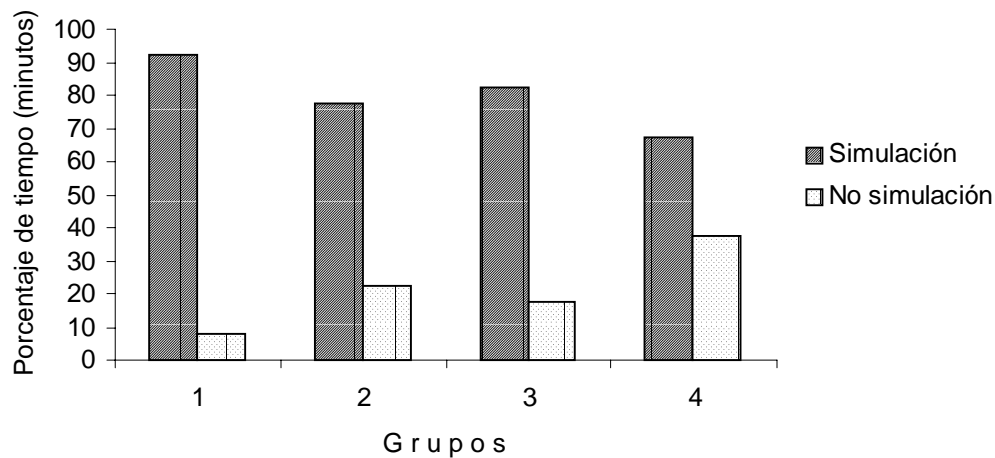
Para el presente estudio se analizó la conducta de los niños A y B en la sesión de prueba. Los resultados se presentan en términos de la frecuencia de ocurrencia, las duraciones totales y los porcentajes de tiempo de los episodios en diferente nivel de complejidad funcional para estructuras de juego simulado y no simulado de ambos niños. Se aplicó una prueba no paramétrica ji-cuadrada para identificar las

diferencias estadísticas en la distribución de las frecuencias entre simulación, y no simulación, y un análisis de varianza de dos factores (nivel funcional y grupo de pertenencia) para la comparación del tiempo en los distintos niveles funcionales entre los diferentes grupos para los episodios de simulación. El análisis estadístico de los datos se realizó en el paquete informático SPSS versión 9.

Episodios de simulación y no simulación

La Figura 1 muestra el porcentaje de tiempo promedio obtenido en los episodios de simulación y no simulación en los cuatro grupos. De manera general se observa que el tiempo de los episodios de simulación fue notoriamente mayor que el de no simulación en todos los grupos, observándose una diferencia mayor en el grupo 1 (92.41% para simulación y 7.59% en no simulación) y una diferencia menor en el grupo 4 (67.18% en simulación y 37.82% en no simulación) en contraste con los otros grupos.

FIGURA 1. DURACIÓN PROMEDIO DE LOS EPISODIOS DE SIMULACIÓN Y DE NO SIMULACIÓN POR GRUPOS OBTENIDA EN LAS SESIONES DE PRUEBA



Parece existir una relación entre los criterios de efectividad a los que se expusieron los niños y el porcentaje de tiempo de episodios de simulación y no simulación: conforme los criterios fueron menos rígidos en la sesión experimental, la interacción diádica en la sesión de prueba incorporó más episodios de no simulación, aspecto notorio en el grupo 4 (instigación para el juego); por el contrario, cuanto más rígido o estructurado fue el criterio de efectividad, los niños presentaron más episodios de juego simulado, probablemente porque las instrucciones estaban dirigidas a

promover, en la conducta del niño, mayor apego al modelo que proporciona el experimentador.

A partir de este hecho como dato global, y de acuerdo con la literatura, podría suponerse que la situación a la que se exponen los niños del grupo 1 –en la que se modela una actividad concreta–, favoreció la ocurrencia de interacciones caracterizadas por la sustitución de los objetos o eventos, es decir, el comportarse *como sí*. Sin embargo, esta idea se ve debilitada cuando se analizan los niveles de mediación funcional al interior de los episodios de simulación y de no simulación.

Niveles de mediación funcional en simulación y no simulación

La Tabla 1 muestra la frecuencia y duración de episodios de simulación y de no simulación en cada uno de los diferentes niveles de complejidad funcional para niños A y B. En los cuatro grupos se puede apreciar, para el caso de los episodios de simulación en los niños A, que la frecuencia y duración mayores fueron las interacciones que se identificaron en un nivel suplementario, excepto en el grupo 3 (instrucción general del juego) donde se presentó una mayor frecuencia y duración en el nivel sustitutivo referencial.

En lo que respecta a la no simulación, tanto la frecuencia como el tiempo mayores fueron de tipo contextual en los mismos niños. El mismo efecto se observó en el caso de los niños B para los episodios de no simulación, mientras que en simulación los tiempos y la ocurrencia mayor variaron en los niveles contextual y suplementario para los cuatro grupos.

Es importante mencionar que en los grupos 2 y 3 en simulación para los niños B, los tiempos se distribuyeron en forma similar en los niveles selector y sustitutivo referencial y en los grupos 1 y 4 no existen episodios de este tipo. De acuerdo con la prueba ji-cuadrada se observaron diferencias significativas entre los episodios de simulación y no simulación en los distintos niveles funcionales para los grupos 1 y 3 en los niños A ($X^2_{(2)} = 10.849, p = 0.004$; $X^2_{(3)} = 12, p = 0.007$ y $X^2_{(3)} = 10.849, p = 0.004$) y en el grupo 1 para los niños B ($X^2_{(2)} = 9.159, p = 0.004$).

Además, al comparar las ejecuciones entre el niño A y el niño B, el análisis muestra diferencias significativas en el grupo 1 y marginalmente significativas en el grupo 4 durante los episodios de simulación ($X^2_{(2)} = 6.759, p = 0.03$ y $X^2_{(2)} = 6.432, p = 0.06$ para cada caso). Lo anterior revela una ejecución de la tarea más equitativa entre ambos niños, en términos de frecuencia en la complejidad funcional, en la condición de modelamiento global del juego e instrucciones generales.

TABLA 1. FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LOS EPISODIOS DE SIMULACIÓN Y DE NO SIMULACIÓN EN LOS NIÑOS A Y B PARA CADA NIVEL DE COMPLEJIDAD FUNCIONAL

Grupo	Nivel	Niño A				Niño B			
		Simulación		No simulación		Simulación		No simulación	
		Frecuencia	Tiempo	Frecuencia	Tiempo	Frecuencia	Tiempo	Frecuencia	Tiempo
1	C	3	407	8	88	10	707	10	102
	Sup	15	832	2	14	10	596	0	0
	SI	2	64	1	5	0	0	1	5
	S.Ref	0	0	0	0	0	0	0	0
2	C	7	209	11	168	5	99	9	120
	Sup	14	720	6	111	10	588	2	70
	SI	3	267	4	100	2	178	8	162
	S.Ref	2	146	1	13	9	477	3	40
3	C	3	102	6	173	3	153	6	119
	Sup	5	168	0	0	7	355	1	70
	SI	0	0	1	16	1	135	0	0
	S.Ref	6	616	0	0	2	243	0	0
4	C	3	41	9	263	9	510	13	354
	Sup	11	664	4	33	8	379	6	130
	SI	2	185	5	182	1	102	0	0
	S.Ref	2	101	1	6	0	0	0	0

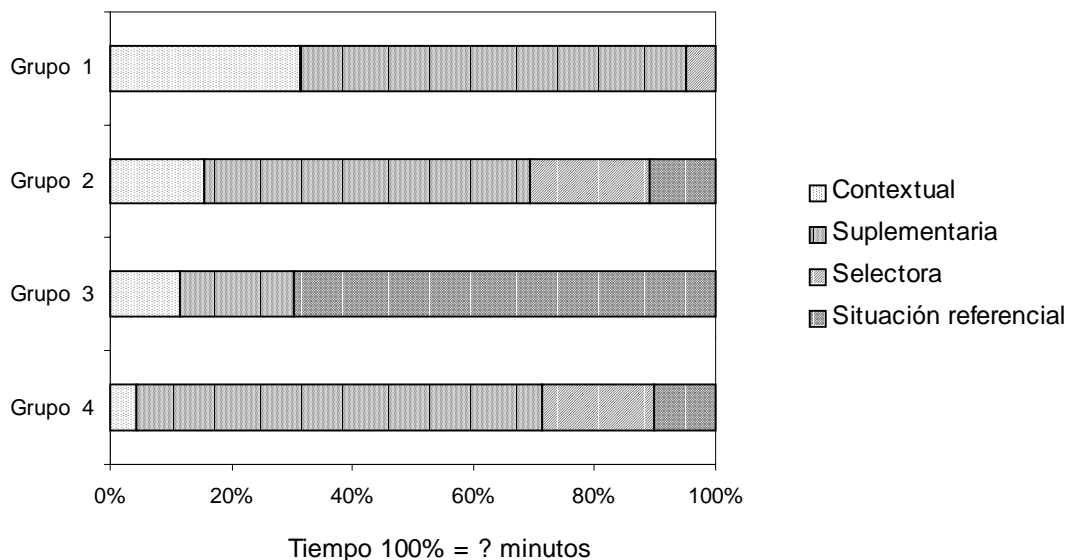
De estos resultados se derivan dos aspectos importantes: primero, que las situaciones de simulación probabilizan mayor tiempo de interacciones más complejas, contrariamente a los episodios de no simulación; y, segundo, que el papel que como mediadores desempeñan los niños A, es afectado por el tipo de criterios impuestos por el adulto para el desarrollo de actividades en simulación.

Distribución de los niveles de mediación en episodios de simulación

Al observar los porcentajes de tiempo de los niveles de mediación del niño A (Figura 2), se aprecia que conforme los criterios de efectividad son más abiertos,

diminuye el tiempo invertido en interacciones contextuales, de 31.24% en la condición 1 a 4.13% en la condición 4. Así mismo, decreció la proporción de las mediaciones suplementarias de la condición instruccional del grupo 1 (63.85%) a la condición del grupo 3 (18.89%); sin embargo, este tipo de mediación presenta el valor más alto (67.07%) en el grupo de instigación para el juego (4). Cabe resaltar el hecho de que estas interacciones, que corresponden a los niveles funcionales más simples, ocuparon la mayor parte del tiempo de las actividades de simulación del grupo 1, el cual no mostró ninguna interacción sustitutiva referencial y presentó una proporción mínima de conducta selectora (4.91%).

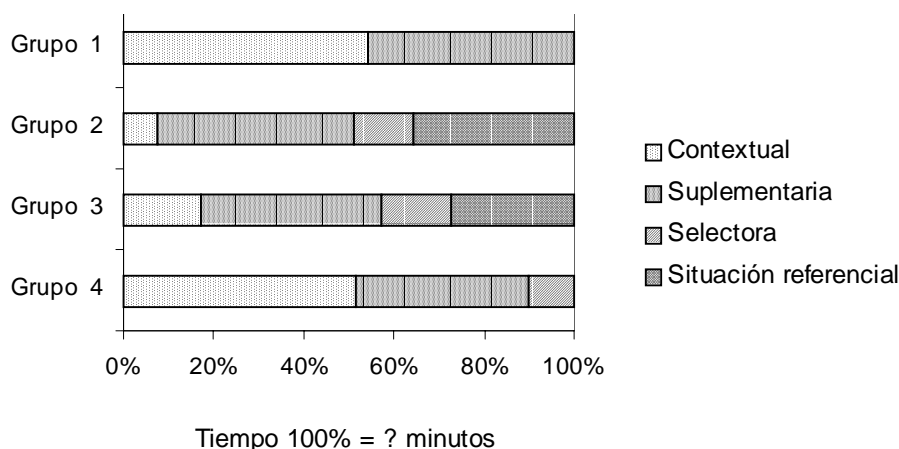
FIGURA 2. PROPORCIONES DE TIEMPO OBTENIDAS PARA CADA NIVEL DE COMPLEJIDAD FUNCIONAL POR GRUPOS EN LOS EPISODIOS DE SIMULACIÓN DE LOS NIÑOS A



Los grupos 2 y 4 mostraron proporciones muy similares en la conducta del niño A en lo referente a las interacciones complejas: valores de 22.85% y 18.63% respectivamente para las mediaciones selectoras, y del orden de 10.17% para las sustituciones referenciales en ambos grupos. El grupo 3, correspondiente a la condición de instrucción general, fue el que difirió notablemente de los demás grupos, ya que el porcentaje

de tiempo más elevado (69.53%) fue ocupado por interacciones complejas que ocurrieron en el nivel sustitutivo referencial. De acuerdo con el ANOVA aplicado, los datos anteriormente descritos fueron significativos a un nivel 0.05 ($F_{(7,68)} = 2.246, p = 0.041$), esto es, la distribución de los tiempos en cada episodio ocurrió en función del nivel de complejidad funcional y el grupo de pertenencia.

FIGURA 3. PROPORCIONES DE TIEMPO OBTENIDAS PARA CADA NIVEL DE COMPLEJIDAD FUNCIONAL POR GRUPOS EN LOS EPISODIOS DE SIMULACIÓN DE LOS NIÑOS B



El análisis de los datos del compañero de juego sugiere algunas ideas acerca de la influencia de la historia inmediata de interacción del niño A, en su desempeño como mediador de otro niño. La Figura 3 muestra las proporciones de tiempo de los distintos niveles funcionales de la conducta de los niños B en los cuatro grupos experimentales. Al igual que en los niños A, en los niños B del grupo 1 predominaron las interacciones más simples pero este rasgo se vio acentuado por la ausencia de conducta selectora; las interacciones en este grupo se distribuyen entre los niveles contextual (53.04%) y suplementario (46.96%).

En la conducta de los niños del grupo 4 se identifica también la prevalencia de las interacciones menos sofisticadas, 53.13% para la conducta contextual y 46.87% para la suplementaria. Los niños que presentaron más variedad y complejidad conductual fueron los de las condiciones de modelamiento global (grupo 2) e instrucciones generales (grupo 3) con mínimas diferencias a favor del grupo 2: menor porcentaje de mediaciones contextuales (5.43% vs. (5.35%) y mayor proporción en interacciones de nivel sustitutivo referencial (29.13% vs. 28.06%), sin embargo estas diferencias no resultaron significativas ($F_{(7,68)} = 1.28, p = 0.282$).

Los niveles de ejecución de estos dos grupos llevan a suponer que a pesar de que los niveles de complejidad conductual de los niños A fueron distintos entre grupos, comparten al menos una característica que los hace desempeñarse como mediadores efectivos de los niños B. Esta característica común es que en ambos grupos el apoyo del experimentador precedió a la actividad del niño, con directrices definidas de los aspectos que se requerían para el juego.

Los datos anteriores señalan que cuando se impusieron criterios que implican actividad muy estructurada (grupo 1), la interacción diádica se configuró en un menor nivel de complejidad funcional, siendo la del niño mediador (A) básicamente de tipo suplementario. Por otro lado, cuando los criterios que regulan la conducta del niño fueron demasiado abiertos, como en la condición de instigación para el juego (grupo 4), le dieron oportunidad de estructurar episodios complejos aunque la proporción de tiempo no llega a ser tan amplia porque es probable que careciera de elementos de apoyo sobre la forma de realizar la tarea específica de simulación, hecho que le impidió también mediar de manera adecuada a un compañero de juego.

A diferencia de estos casos, cuando las situaciones permitieron al niño estructurar la tarea incorporando propuestas o iniciativas suyas, al tiempo que le proporcionaron información sobre las características de la tarea, el niño pudo desempeñarse como mediador de la conducta de otro en niveles sustitutos, como lo mostraron los casos de los grupos 2 y 3.

Discusión

De manera general, los resultados encontrados son equivalentes a los hallazgos reportados en la literatura (Fiese, 1990; Damast et al., 1996; Bornstein et al., 1996), que señalan que compañeros de juego más experimentados promueven un comportamiento más elaborado del compañero de juego con menos experiencia en juego simulado, normalmente un niño de menor edad.

El hecho de que las diadas de la condición de modelamiento de episodios sean quienes menos complejidad conductual presentan, realza la importancia de la historia de las competencias conductuales en situaciones de juego simulado en las cuales el niño media la conducta. Aun cuando el contexto de juego simulado promueve interacciones que trascienden lo situacional, los datos que se presentan indican que un comportamiento de mayor complejidad no se relaciona necesariamente con los episodios de simulación.

En la medida que se observan diferencias entre los niños de cada uno de los grupos –cuando se desempeñan como mediadores y como mediados– es claro que el tipo de criterio que se les impone en la sesión de entrenamiento promueve un comportamiento diferencial cuando interactúan con un par. En este sentido, los resultados encontrados en el grupo 1 contradicen algunos estudios que señalan la ocurrencia de sustituciones complejas –como indicadores de representaciones mentales– en situaciones de juego simulado bajo condiciones similares de modelamiento simple (Overton y Jackson, 1973; Boyattzis y Watson, 1993).

De manera particular son interesantes los datos del grupo 3 en cuyo caso los criterios de efectividad impuestos por el experimentador promovieron un mayor desligamiento funcional en el niño A, al marcar los lineamientos generales de la situación a recrear. Esto hace suponer que si bien los criterios más flexibles promueven mayor complejidad del comportamiento, son importantes también otros elementos, como los contenidos en las instrucciones generales, que permiten al niño realizar la tarea y desempeñarse como un mediador efectivo.

La diferencia tan drástica entre estos dos grupos encuentra paralelismo con algunas afirmaciones relativas a las variaciones en las habilidades verbales de los niños de acuerdo con la temática que abordan, que indican que los niños son más hábiles respecto a aspectos fantasiosos que a aspectos relacionados con actividades cotidianas. Desde un enfoque vygotskyano, Lillard (1993) considera que el pensamiento del niño acerca del mundo simulado parece ser más flexible que el que se refiere al mundo real, lo que puede indicar que el juego simulado es un ambiente donde los niños son más competentes en tareas bajo criterios de ejecución más flexibles.

El presente estudio pone de relieve que en situaciones de simulación, donde al niño se le da la oportunidad de introducir criterios que regulen la interacción, los preescolares presentan un comportamiento que trasciende lo situacional. Esta flexibilidad de comportamiento respecto del mundo simulado puede ser parcialmente observada en los datos que aquí se presentan.

Por un lado, el desempeño de los niños del grupo de imitación parece equivalente a aquel que se observa cuando se abordan temas relacionados con eventos que tienen que ver con elementos cotidianos, como lo señala Lillard. En el entrenamiento de este grupo los niños no tienen otro referente para realizar la tarea, más que repetir aquello que realizaron con el experimentador, actividad muy bien definida que no requiere por parte del niño recrear secuencias adicionales. Es decir, la historia inmediata respecto de una actividad define en gran medida la actuación del niño en una tarea posterior que impone los mismos criterios.

Por otro lado, los niños del grupo 3 de nuestro estudio (instrucción general del juego), tienden a comportarse sustitivamente porque los criterios de la actividad de su historia inmediata no han especificado formas concretas para recrear la situación, y ello les permite actuar sin circunscribirse a parámetros situacionales.

Además de lo anterior, llama la atención que la conducta de los niños mediados (B) –de la condición de modelamiento general– tenga proporciones más altas de conducta referencial e, incluso, supere en complejidad a la conducta de los niños que fungen como mediadores (A) en el mismo grupo. Cabe preguntarse cuáles son las condiciones que pueden compartir los grupos 2 y 3 que favorecen el desempeño como mediadores de los niños que tuvieron una experiencia inmediata anterior con el experimentador.

En investigaciones que realizan observaciones de la interacción entre hermanos en condiciones de juego simulado (Youngblade y Dunn, 1995; Faver y Wimbarti, 1995, Howe et al., 1998), se destaca la negociación como un aspecto importante para la ocurrencia de formas complejas de juego. Los autores mencionados señalan la incidencia de instrucciones, sugerencias para el juego y modelamientos del compañero mayor antes del inicio de episodios de juego, lo cual genera un espacio de conocimiento compartido que permite que la simulación se lleve a cabo de una manera más efectiva.

Las observaciones del presente estudio no permiten distinguir estos aspectos de la interacción, sin embargo, es probable que el tipo de experiencia de los niños con el adulto en ambos grupos les proporcionara los elementos para desempeñarse como facilitadores de conducta desligada de la situación durante el juego simulado. Un estudio que contemplara el análisis de estos aspectos podría aportar información valiosa sobre las formas particulares que adopta la interacción entre niños con historias diferenciadas.

Considerando todos los elementos anteriores, es evidente que el juego simulado es un contexto interac-

tivo que permite identificar con claridad aquellos factores relevantes en la evolución del comportamiento que va de lo meramente situacional a aquel definido por los criterios convencionales. Este estudio permite reevaluar, con categorías definidas por criterios funcionales, las propiedades del juego simulado, y deja ver que éste no necesariamente se presenta asociado a formas complejas de comportamiento, sino que el desempeño durante el juego está en función de varios factores, entre los que se encuentran los criterios específicos que lo regulan y la historia de mediaciones de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Watson O'Reilly, A. and Painter, K. M. (1996). Solitary and Collaborative Pretense Play in Early Childhood: Sources of Individual Variation in the Development of Representational Competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Boyattzis, C.J. and Watson, M. W. (1993). Preschool Children's Symbolic Representation of objects through gestures. *Child Development*, 64, 729-735.
- Corrigan, R. (1979). Cognitive Correlates of Language Differential Criteria Yield Differential Results. *Child Development*, 50, 617-631.
- Cortés, A. (1997). Un estudio sobre las características funcionales de la interacción y los usos lingüísticos. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México
- Damast, A., Tamis-Le Monda, C. and Bornstein, M. (1996). Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Farver, J. A. M and Wimbari, S. (1995). Indonesian Children's Play with Their Mothers and Older Siblings. *Child Development*, 66, 1493-1503.
- Fein, G. G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 11, 291-296.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in Childhood: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fenson, L. y Kagan, J. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-236.
- Fiese, B. (1990). Playful Relationships: A Contextual Analysis of Mother-Toddler Interaction and Symbolic Play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Howe, N., Petrakos, H. y Rinaldi, C. M. (1998). "All the sheep are dead: He murdered them": Sibling Pretense, Negotiation, Internal State Language, and Relationships Quality. *Child Development*, 69, 182-191.
- Kantor, J. R. and Smith, N.W. (1975). *The Science of Psychology: an Interbehavioral Survey*. Chicago: The Principia Press.
- Le Normand, M. T. (1986). A developmental exploration of language used to accompany symbolic play in young normal children (2-4 years old). *Child: Care, Health and Development*, 12, 121-134.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 67, 1717-173.
- Lyytinen, P. (1991). Developmental trends in children's pretend play. *Child, Care, Health and Development*, 52, 785-797.
- McCune Nicolich, L. (1981). Toward Symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Overton, W. F. and Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A Developmental Study. *Child Development*, 44, 309-314.
- Parke, R.D. (1979). Interactional Designs. En: R.B. Cairns (Ed). *The Analysis of Social Interactions: methods, issues and illustrations*. (pp.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1961). *La formación de símbolo en el niño*. México: FCE.
- Ribes, E. (1990). El lenguaje como conducta: mediación funcional versus descripción morfológica. En: E. Ribes. *Psicología general*. (pp. 147-176). México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ungerer, J. A. and Sigman, M. (1984). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, M. W. and Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Werner, H. (1965). *Psicología Comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Youngblade, L. M. and Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretended play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.

"Interacciones niño-niño en tareas de simulación: la importancia de la historia de mediación", es un estudio efectuado como parte del proyecto de investigación en aprendizaje humano, en la Facultad de estudios superiores-Iztacala. Los autores agradecen la participación de Araceli Rozo y Jorge Reyes Cuesto en el registro y la captura de los datos, así como al colegio Baden Powell por su colaboración, al permitir el acceso a su población y a sus instalaciones.