

El juego: teoría y práctica

Dra. Mercedes María Esteva Bormat¹

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

Resumen:

Se abordan ideas que fundamentan la relación que debe existir entre teoría y práctica.

Fundamenta cómo la teoría pedagógica cubana actual parte de un enfoque histórico cultural y en este sentido proyecta su quehacer educativo.

Destaca el papel que juega la “actividad fundamental” en el desarrollo de la personalidad infantil y específicamente el juego de roles en la etapa preescolar, definiendo la posición que asume la educación preescolar cubana, las investigaciones realizadas, así como los resultados obtenidos.

Hablar de teoría es hablar de un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos o de una esfera de la realidad. En el concepto pedagógico, la teoría es un sistema de ideas, de conceptos acerca de la educación.

La práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas, su manifestación en un sistema de acciones y relaciones que tienen lugar en la institución, o fuera de ella, para cumplir los objetivos de la educación. Así, la teoría educativa es una forma de concebir la educación, y la práctica educativa es la forma de aplicarla, de concretarla.

Parece entonces muy evidente que haya una estrecha relación entre teoría y práctica, y que debe haber coherencia entre ambas... Pero este vínculo es con frecuencia ignorado y una razón de esto puede ser, por ejemplo, la insuficiente elaboración de una teoría desde el punto de vista pedagógico; otras veces, aunque se haya esclarecido esa instrumentación, puede suceder que los encargados de aplicarla no hayan profundizado suficientemente en ella. Es decir, que con frecuencia, aún conociendo la teoría, perdemos el rumbo de la práctica.

¹Dra. Mercedes María Esteva Bormat: investigadora auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Ministerio de Educación de la República de Cuba.

Especialista con más de 25 años de experiencia en la educación y la investigación de los niños de edad temprana y preescolar.

Ha realizado numerosas investigaciones sobre el juego como actividad fundamental y medio educativo poderoso para el desarrollo de los niños de estas edades.

Entre los resultados que ha obtenido se encuentra una metodología y procedimiento para la Orientación Pedagógica del Juego y su realización con los niños de 3 a 6 años, la cual se aplica actualmente en los Círculos Infantiles, aulas de preescolar y de primer grado de las escuelas primarias (básica) de todo el país. Cuenta con numerosas publicaciones en las que están reflejados estos estudios.

Existen múltiples teorías educativas, puede decirse que, en última instancia, cada una responde a una concepción de la relación entre la educación y el desarrollo. Para unas, la educación debe esperar a que el desarrollo ocurra; para otras, es un proceso donde ambos ocurren simultáneamente; para otros, la educación antecede y guía el desarrollo. Cada enfoque tiene una forma particular de concebir la práctica pedagógica.

La teoría pedagógica cubana actual parte de un enfoque histórico cultural, sobre la base de las ideas de Vigotsky y por ello proyectamos nuestra práctica teniendo como premisa el carácter rector de la educación en su relación con el desarrollo. Partir del enfoque histórico cultural es, fundamentalmente, adoptar una posición humanista y optimista: la personalidad no es innata, su formación y desarrollo se encuentran íntimamente ligados a las experiencias educativas y culturales en general que el individuo recibe, el hombre es educable.

Reconocer el papel rector de la educación es, por tanto, una posición de compromiso para el educador pues representa la influencia más calificada para iniciar la formación de la personalidad. Siguiendo el enfoque histórico cultural, la personalidad se forma y el proceso de su formación ocurre desde que el niño nace y continúa hasta llegar a la edad adulta; su formación tiene lugar en las diferentes actividades que el individuo realiza y en las relaciones que mantiene con sus semejantes, prácticamente desde el nacimiento, en la comunicación que a partir de ellas establece. Pero este proceso no ocurre de igual forma en todas las edades ni en todos los tipos de actividades; existen tipos de actividad fundamental para cada momento del desarrollo.

¿Qué significa “**actividad fundamental**”...?

Es aquella donde, por sus características existen las condiciones más propicias para que se produzca el desarrollo; contribuye de manera significativa a este, por cuanto responde a una necesidad básica en ese momento evolutivo.

Este planteamiento tiene una enorme significación para la práctica pedagógica, que debe instrumentarse reconociendo en primer lugar que existe un tipo de actividad que no puede obviarse, que debe ocupar un plano relevante; sin perder de vista que existen otros tipos de actividad que pueden tener también una influencia decisiva en esta etapa específica del desarrollo.

En la edad preescolar, el juego es la actividad fundamental. Al juego vamos a referirnos.

Como es conocido, sobre la base de las distintas teorías que lo explican, existen múltiples formas de utilización pedagógica del juego. Entre ellas, presentes hoy en América Latina, podemos citar desde la ausencia casi total de juego, porque solo implica placer, y por ello entra en contradicción con los objetivos de aprendizaje de la institución, hasta la utilización didáctica en extremo; sin olvidar la práctica, el juego como recreación, para liberar emociones y energía, lo que supone un “dejar hacer” en el juego, es decir, una actividad donde el adulto queda prácticamente marginado.

¿Cuál es nuestra posición?

Asumiendo el enfoque histórico cultural de esta actividad, entendemos que su origen, naturaleza y contenido tienen un carácter social: el juego, surge y se desarrolla bajo la influencia, intencionada o no, de los adultos; de aquí la consideración de que los educadores pueden contribuir de manera significativa a elevar su potencial educativo, mediante la utilización de procedimientos muy peculiares de dirección pedagógica.

Esos procedimientos de dirección pedagógica no entran en contradicción con el carácter independiente de esta actividad, por el contrario, van encaminadas a potenciarlo. Para ello, el adulto juega con los niños, y desde su posición de copartícipe del juego, mediante sugerencias, proposiciones, y si fuera necesario demostraciones, va conduciendo la actividad hacia el logro de objetivos educativos, y sin perder de vista además, las necesidades de los niños, sus intereses, propiciando su iniciativa, su creatividad...

Al asumir la teoría del juego como actividad fundamental, lo ubicamos en el centro del currículo y proyectamos su utilización en diferentes momentos del proceso educativo y de acuerdo con ello, concebimos formas particulares de participación del educador, pero siempre bajo un criterio de intencionalidad, debiendo diferenciarse el juego como tal, de la utilización de procedimientos lúdicos para elevar el tono emocional en una actividad didáctica, para tratar determinados contenidos del programa.

Esta concepción pedagógica del juego que, a grandes rasgos, hemos expuesto tiene ya una historia de aplicación en Cuba, tanto en las instituciones como en las vías no formales de la educación preescolar. Las investigaciones y la práctica educativa han demostrado su validez.

Puede decirse que, cuando en la década del 70 se iniciaron en nuestro país los primeros estudios sobre el juego con una intención pedagógica, basados en el enfoque histórico cultural y su consecuente forma de aplicación en la práctica escolar, se encontró que bajo la forma de "juego como entretenimiento" y "juego libre, sin la intromisión de un adulto" (con la excepción de los llamados juegos didácticos) los educadores prestaban muy poca atención a esta actividad y se limitaban a crearle determinadas condiciones a los niños, en cuanto a espacio y juguetes.

Derivado de estas insuficiencias, cuando se hizo un estudio sobre el nivel de desarrollo que poseían los niños en esta actividad, se comprobó que estaban por debajo de los esperados según los niveles establecidos por D. B. Elkonin. Ello se manifestaba en la débil estructuración de los juegos, caracterizados por acciones aisladas, cuando no repetitivas, dificultades para llevar a cabo la idea del juego y para establecer relaciones con los demás niños, las cuales eran escasas, poco duraderas y en muchos casos en forma de conflictos que atentaban contra el curso normal del juego que intentaban realizar.

En esas condiciones era imposible pensar que el juego estaba cumpliendo su función educativa. No se propiciaba la socialización de los niños y puede

decirse que, solo de manera imprecisa, contribuía a su desarrollo en otras esferas. Era evidente que la deficiente participación del adulto estaba limitando de manera significativa las posibilidades educativas del juego, posibilidades que llevan implícito el “saber jugar” por parte de los niños, y el “saber dirigir” por parte de los educadores...

A partir de los resultados de ese primer estudio, se iniciaron investigaciones pedagógicas con carácter experimental cuyo objetivo fundamental era determinar procedimientos de dirección pedagógica del juego (fundamentalmente del juego de roles) que permitieran elevar el nivel de desarrollo de los niños en esta actividad, es decir, lograr que los niños dominaran los modos de actuar y de relaciones en el juego y a partir de ese dominio, pudieran ser independientes y creativos en esta actividad.

Con los procedimientos de dirección pedagógica del juego que se experimentaron, se alcanzaron niveles de desarrollo de los niños en el juego muy por encima de los encontrados inicialmente: los niños llegaron a realizar por sí mismos juegos bien estructurados, con un alto nivel de independencia e imaginación y en los cuales, las relaciones tanto lúdicas como reales eran estables, siendo capaces de resolver por sí mismos las discrepancias que pudieran surgir entre ellos. Se garantizaba así, la influencia positiva de la actividad lúdica sobre la esfera social y la intelectual.

De los resultados de esas investigaciones se derivan orientaciones metodológicas para el trabajo práctico en las instituciones preescolares y en su modalidad de vías no formales, lo que unido a una formación teórica consecuente, permitió a los educadores proyectar mejor su trabajo y el de orientación a los padres en lo referido a la utilización del juego con fines de educación, en sus distintas formas de concebirse dentro y fuera de la institución. El juego alcanzó el rango de actividad fundamental y ocupó el lugar que por tal razón le pertenece.

En trabajos recientes, como parte del estudio longitudinal del proceso educativo y del desarrollo de los niños del 4- año de vida (3 años de edad) hasta la culminación del primer grado, que se lleva a cabo en 5 provincias del país, se incluyó entre los aspectos a controlar el diagnóstico y seguimiento del juego en los pequeños de 3 a 4 años de edad que asisten a las instituciones y a las vías no formales de la educación preescolar.

En particular se ha explorado en qué medida la dirección pedagógica de esta actividad está llevándose a cabo de manera adecuada y qué desarrollo muestran los niños fundamentalmente en lo que se refiere a la posibilidad de utilizar objetos en calidad de sustitutos de los objetos y/o juguetes habituales y de establecer relaciones con otros niños durante el juego, es decir, de jugar con otros niños.

A esos efectos y como parte del diagnóstico inicial, se realizaron observaciones en las condiciones habituales del proceso educativo y además en situaciones experimentales, especialmente creadas para explorar estos indicadores. Los resultados encontrados, aunque reflejan aún insuficiencias respecto a los

resultados obtenidos en la etapa experimental (lo cual es esperable) evidencian un salto de calidad en cuanto a la situación encontrada en los primeros estudios, cuando la concepción de juego libre primaba en nuestras instituciones, y tanto padres como educadores le concedían muy poca importancia a esta actividad.

Consideramos que las ideas aquí expuestas evidencian como una práctica coherente con la teoría que la fundamenta permite que esta no pierda el rumbo, que cada uno de los pasos que se proyecten en la institución responda a un criterio científicamente fundamentado. Asimismo se demuestra que sólo con un trabajo conscientemente organizado y dirigido, sobre bases sólidas y estables, se pueden alcanzar niveles superiores en la esfera de la educación, sólo así se pueden guiar con éxito los primeros pasos en la formación de los futuros ciudadanos.

Esa es nuestra teoría y ésta es nuestra práctica educativa.

Cómo evaluar el desarrollo alcanzado por los niños en el juego de roles.

Indudablemente uno de los aspectos más significativos en el proceso pedagógico lo constituye la evaluación que hagamos del desarrollo que han alcanzado los niños con nuestra influencia sistemática. Mientras más adecuados sean los análisis, más objetivos y confiables serán los criterios del nivel logrado y por consiguiente, se podrá proyectar mejor la estrategia pedagógica.

El juego de roles es una actividad que como se sabe, está o debe estar en gran medida determinada por la iniciativa y el interés de los niños, porque su contenido, participantes, así como los medios necesarios para su ejecución, deben ser elegidos por ellos mismos. Posiblemente esta peculiaridad sea una de las causas principales de que se originen con frecuencia serias dificultades en el momento de emitir un juicio acerca del juego que están realizando los niños.

Para evaluar objetivamente el nivel alcanzado en la formación y desarrollo de esta actividad, es decir, para saber si los niños están jugando bien o no, se pueden utilizar los indicadores que más adelante se ofrecerán y que incluyen los cuatro elementos fundamentales que se encuentran en el juego de roles: la adopción de roles, las acciones que se realizan, los objetos que utilizan y las relaciones que se establecen entre los participantes. La utilización de estos indicadores permitirá evaluar a un grupo de forma individual y colectiva.

Los cinco niveles de desarrollo que se han establecido no son específicos del sexto año de vida, sino válidos para toda la etapa preescolar, e incluso para la edad temprana, pues como se puede observar expresan momentos fundamentales en el surgimiento y evolución de este tipo de actividad, hasta llegar a su forma más desarrollada.

¿Qué características tiene el juego de roles en cada uno de esos niveles?

El primer nivel de desarrollo del juego de roles refleja una etapa que pudiéramos considerar preliminar en la formación de este tipo de actividad. En este nivel se encuentra el niño que no va más allá del llamado "juego de imitación" porque se limita a reproducir las mismas acciones que la educadora le mostró y con los mismos objetos que ella empleó en la demostración; es decir, son acciones puramente imitativas pues todavía el pequeño no es capaz de incluir en estas, sus propias experiencias.

Los objetos que utilizan son, por lo general, juguetes representativos (tácitas, plásticos, cucharitas) y muchas veces se limitan a manipularlos: lo examinan, les dan vueltas, los golpean, o sea, que realizan acciones que no tienen un contenido definido.

Los niños incluidos en este nivel prefieren jugar solos y aunque uno esté junto a otro, muy pocas veces interactúan; cuando esto sucede, es de manera muy breve, por ejemplo, para quitarle algún objeto, para que mire lo que está haciendo, pero no porque los anime el deseo de jugar con el compañerito.

Ahora bien, valoramos que un niño está en el segundo nivel si sus acciones con juguetes representativos ya no son una simple reproducción de las que le mostró la educadora, sino que incorpora sus vivencias, por lo que ya pueden definirse como acciones lúdicas. La mayoría de estas acciones están referidas a lo que él hace habitualmente (comer, vestirse, bañarse...) y también a lo que ve hacer a los adultos que le rodean (limpiar, planchar, manejar un auto...). Estas acciones surgen casi siempre porque el propio juguete se las sugiere; así, por ejemplo, si encuentra un carrito, simula que está manejando, lo "arranca" y realiza para ello sonidos onomatopéyicos; si le dan una muñeca hace como si la durmiera... El objeto sustituto rara vez está presente y cuando lo utilizan es muy probable que sea por simple imitación de una acción con éste que hizo la educadora.

Otra característica de esas acciones es su falta de continuidad, ya sea porque los niños las realizan de manera aislada o porque las repiten indefinidamente. Por ejemplo, pueden peinar una y otra vez durante un rato a una misma muñeca, o por el contrario, hacerlo una vez, soltarla y dedicarse a buscar otro objeto, que nada tenga que ver con la acción de peinar.

En realidad, lo que más le llama la atención al niño es el objeto en sí mismo y todavía no puede hablarse de que tenga la intención de realizar las acciones de un rol determinado: repite la acción de inyectar, por ejemplo, porque le atrae el juguete con que se realiza dicha acción, pero no porque trate de hacer como la enfermera. Aunque podemos identificar sus acciones con algún rol en particular, en ningún momento el pequeño se denomina con el nombre de este; por ejemplo, da de comer a la nené pero no dice que es la "mamá" o el "papá"...

Otra característica de este nivel es que casi siempre los niños se relacionan entre sí por casualidad y motivados por el interés en el juguete que tiene su compañerito. Puede suceder también que la acción que están realizando

promueva esa relación, por ejemplo, cuando un niño “pela” a otro, o cuando hace como si le diera de comer.

En el tercer nivel el pequeño realiza acciones lúdicas variadas que, a pesar de no estar vinculadas entre sí de manera lógica, puede apreciarse que se refieren a un mismo tema; por ejemplo, una pequeña hace como si se pusiera la mesa, recoge los platos, los friega, los vuelve a poner sobre la mesa, cocina, acomoda los platos en el estante, pero nadie ha comido... Además, si se le pregunta quién es ella o de qué hace en ese juego, probablemente responderá: “la mamá”... “la tía”...

En este nivel ya el niño es capaz de emplear un objeto como sustituto de otro, o de realizar la acción como uno imaginario, pero sólo lo hace en ocasiones, pues todavía el juguete es representativo. Se debe tener presente que para afirmar que el niño juega con un objeto sustituto, no solo debe utilizar este, sino también denominarlo por el significado que le ha dado; por ejemplo, si utiliza un palito para peinar a su nené, dirá que es un peine... si es para darle de comer, dice que es una cuchara... Sin embargo, es importante estar seguros de que cuando utiliza esos objetos no está simplemente reproduciendo la acción que mostró la educadora o que ha visto hacer a otro niño, porque en este caso, se podría pensar que solo las hace por imitación.

Otra característica del tercer nivel es que están presentes las relaciones lúdicas, pues el niño juega con otros compañeritos y se relaciona con ellos a partir del rol que se asignó, por ejemplo, cuando él hace de “chofer”, habla con los “pasajeros” y se le escuchan expresiones como estas: “Compañero, yo ya voy a arrancar la guagua”, “Monten rápido”...

En el cuarto nivel las acciones lúdicas de los pequeños guardan relación unas con otras y se unen en secuencias que conforman la trama de un argumento. Un hecho significativo es que el rol ya no aparece de manera incidental, como consecuencia de las acciones que el niño realiza, sino que él se lo atribuye previamente y después actúa en correspondencia con este. Podemos decir que el rol constituye el centro de interés del niño y todas sus acciones evidencian la intención de cumplir con las funciones que le corresponden a este: el “chofer” maneja, les exige a los pasajeros que paguen, le pide a uno de ellos que ceda su asiento a la “mamá” que está con su niño... la “maestra”, da la actividad, les hace preguntas a sus alumnos y les pide que estén tranquilos.

El interés del niño en el rol es tan fuerte que, si antes quería hacer de maestro para escribir en la pizarrita, utilizar el borrador, las tizas y demás objetos propios de la función de enseñar, ahora lo motiva más el hecho de ser él quien dirija la actividad, que los demás niños, sus “alumnos”, le presten atención, le obedezcan; por ello se puede apreciar que su voz, sus gestos, semejan los de un verdadero profesional, la “responsabilidad” que asume su “trabajo”, la emotividad que manifiesta, demuestran el grado de identificación con el rol que está desempeñando.

Pero además, la pizarra, las tizas y otros atributos que en el nivel anterior eran indispensables y su principal atracción, ahora pueden ser sustituidos por otros objetos e incluso aparecer como objetos imaginarios.

Como se puede ver, ya el niño es capaz de desarrollar situaciones lúdicas sin limitaciones en la utilización de los objetos necesarios, porque él mismo las busca y les atribuye el significado, según la acción que le interese realizar.

En este nivel, además de las relaciones lúdicas se aprecian claramente las reales, sobre todo en el momento de iniciar el juego pues los pequeños se ponen de acuerdo entre ellos para decir a qué van a jugar, qué van a ser cada uno, qué necesitan para desarrollar el argumento elegido y después organizan el lugar que previamente escogieron.

En el quinto nivel, las situaciones lúdicas son más creativas y el niño puede reflejar múltiples vivencias con la incorporación de una variedad de roles, los cuales mantienen relaciones lúdicas estables durante todo el argumento, aún cuando se trata de roles principales y secundarios, es decir, el niño respeta las reglas ocultas en estos e incluso acepta las reglas de subordinación.

Por ejemplo, en el juego a la “escuelita”, el “niño – adulto” acepta y cumple las orientaciones de su maestra; el “constructor”, las del “jefe” de la obra.

En este nivel también los pequeños se ponen de acuerdo con sus compañeritos para organizar el juego y planifican en conjunto lo que van a hacer. Por ejemplo, en la misma “escuelita”, es frecuente oír a los niños expresarse así: “Yo soy la maestra que va a dar una actividad de dibujo, y tú el que va a repartir los materiales”, “Ustedes van a ser mis alumnos”... “Vamos a dibujar una playa, un barco”... “Después hacemos como que salimos al receso y comemos la merienda”...

De manera general se puede decir que los dos primeros niveles de desarrollo del juego son característicos de los niños de edad temprana (segundo y tercer años de vida) y los restantes, de la edad preescolar (cuarto, quinto y sexto años de vida). No obstante, en cualquier grupo etario pueden estar presentes diferentes niveles de desarrollo porque estos no son inherentes a la edad; así, por ejemplo, se pueden tener niños capaces de crear situaciones lúdicas que evidencien una gran imaginación, junto a otros que manifiesten grandes limitaciones para utilizar un objeto sustituto.

Es probable que cuando inicien el grado preescolar, algunos niños se encuentren en el tercer nivel de desarrollo del juego, o quizás en uno superior, cualquiera que este sea, se debe tener en cuenta que el nivel siguiente es el objetivo inmediato que debemos proponernos. La mayoría podrá estar en el quinto nivel antes de finalizar el curso, si se participa sistemáticamente con ellos en el juego, y se dirige de manera adecuada.

Es posible darse cuenta de que el desarrollo no se produce al mismo tiempo en todos los niños, ni de manera similar en todos los indicadores; por estos motivos se puede encontrar, por ejemplo, con niños que alcancen el cuarto

nivel en cuanto a la realización de acciones, pero en las relaciones con sus compañeritos no están más allá del tercero. Esto lleva a dirigir el juego con procedimientos diferenciados a partir de lo que se haya logrado en cada uno de ellos.

Algunos procedimientos efectivos para valorar el juego de roles.

La valoración del desarrollo alcanzado por los niños en el juego puede hacerse mediante la observación sistemática de esta actividad y además, se pueden crear situaciones pedagógicas para comprobar lo que está sucediendo con alguno de sus componentes en particular. Por ejemplo, si se quiere saber con más certeza qué posibilidades tienen de utilizar objetos sustitutos se les puede decir a los niños que todos los juguetes, por cualquier motivo, se quedaron encerrados y no se les pueden dar; entonces se les propone que jueguen utilizando los materiales de desecho que se les va a ofrecer, como cajitas vacías, pedacitos de papel, de tela, lápices o bolígrafos gastados. Quizás habrá algunos niños que simplemente digan que así no se puede jugar; otros que intenten agrupar las cajitas, ordenarlas, separar los distintos tipos de objetos, pero es muy probable que ya muchos los utilicen para hacer acciones lúdicas y les den el significado que les convenga para realizar el rol que eligieron.

Si se desea conocer con más precisión las posibilidades que los niños poseen para organizar un juego con otros participantes y compartir los juguetes con ellos y solucionar los conflictos que surjan, resulta efectivo reunir tres o cuatro niños y ofrecerles un solo juguete para que jueguen. Esto será mucho mejor si el juguete es bien atractivo. Así, los niños se ven en la necesidad de compartirlo, de ponerse de acuerdo con los demás y todos participan. No obstante, se pueden encontrar actitudes diferentes: algunos se mostrarán posesivos, otros ante la imposibilidad de obtener el juguete tratarán de obtenerlo por medios amistosos o no, pero seguramente muchos de ellos ya serán capaces de buscar una solución para que sus compañeritos también jueguen, por ejemplo: "Primero tú y después yo", "Vamos a jugar entre los dos" o "Ven, ayúdame a empujar el carrito"...

Las valoraciones que se hagan de los niños ayudarán a decidir qué procedimientos serán más convenientes con cada uno de ellos, y el trabajo pedagógico será más efectivo.

Es importante tener presente que el pequeño habrá alcanzado un nivel determinado, cuando sea capaz de hacer por sí mismo, sin la ayuda del adulto, lo que se establece en cada uno de los indicadores y cuando se haya observado que esa manera de jugar es la que caracteriza sus actividades lúdicas, es decir, no se manifiesta esporádicamente.

A continuación se ofrecen los indicadores para valorar el juego de roles en sus diferentes niveles de desarrollo.

Indicadores	1 ^{er} nivel	2 ^o nivel	3 ^{er} nivel	4 ^o nivel	5 ^o nivel
1. Carácter de las acciones.	Realizan acciones de su vida diaria por imitación de las que le muestra el adulto.	Realizan acciones lúdicas aunque son aisladas o repetitivas.	Realizan varias acciones lúdicas referidas a un mismo tema pero no vinculadas en un orden lógico.	Vinculan sus acciones lúdicas de manera lógica y con ellas conforman el argumento del juego.	Sus acciones lúdicas se vinculan en secuencias lógicas que enriquecen el argumento.
2. Adopción del rol.		El rol solo se manifiesta en la acción que realizan. No se atribuyen el nombre de este.	Se atribuyen el nombre del rol en correspondencia con las acciones que están realizando.	Se atribuyen previamente un rol y actúan en consecuencia con este.	Asumen roles diversos con los que reflejan de manera creadora la actividad de los adultos.
3. Utilización de los objetos.	Utilizan para cada acción los mismos objetos que van a emplear los adultos.	Utilizan los objetos socialmente destinados para cada acción o juguete representativo de estos	Incidentalmente utilizan objetos sustitutos e imaginarios.	Utilizan variados objetos sustitutos e imaginarios.	Utilizan diversos objetos sustitutos e imaginarios para enriquecer las situaciones lúdicas que crean.
4. Relaciones con los coetáneos	Sólo tienen lugar breves contactos con otros niños.	Se relacionan con otros niños casualmente a partir de las acciones que realizan.	Juegan con otros niños y pueden relacionarse entre ellos a partir del rol que se atribuyen.	Se ponen de acuerdo con otros niños para organizar un juego y mantienen relaciones lúdicas estables.	Se ponen de acuerdo para planificar y organizar juegos en cuyo desarrollo mantienen relaciones lúdicas y reales.