

# El juego en el desarrollo del niño

Vicente Bermejo

## Resumen

*Este trabajo pretende dar una respuesta a la cuestión sobre la función de la actividad lúdica en el niño. Para ello, lleva a cabo una revisión crítica de las teorías más significativas aparecidas sobre el tema. Señala además la importancia del juego infantil en su desarrollo, principalmente en el ámbito intelectual, afectivo y social.*

## Abstract

### Play in child development

*This work is an attempt to give an answer to the question of what the function of play in the child is. It so goes through a critical review of the most significant theories appeared on the subject. It also points out the importance of children's games for their development, mainly in the intellectual, affective and social compass.*

El juego constituye una de las actividades más antiguas del ser humano. Entre los griegos, el término «juego» se utilizaba para designar las acciones propias de los niños y expresaba principalmente lo que suele denominarse «hacer chiquilladas». Los hebreos empleaban esta palabra cuando la actividad correspondiente implicaba broma o risa, y los romanos lo hacían para significar alegría y jolgorio. Posteriormente ha ido evolucionando en estas lenguas el significado del juego, para llegar a denotar un conjunto de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción. En este mismo sentido se recoge también en el primer libro de juegos del rey Alfonso X de Castilla, cuando comenta que Dios quiso dar a los hombres todo tipo de alegrías.

A veces se ha supuesto que el juego explica la infancia o que la dinámica infantil explica las actividades lúdicas (Buytendijk, 1934). No obstante, conviene dejar sentado que no toda actividad del niño es juego (Dansky e Irwin, 1973), en este sentido, Piaget (1945) enumera un conjunto de criterios para discernir las actividades infantiles lúdicas de las que no lo son: autotelismo, placer, poca organización, sobremotivación, etc., concluyendo que todos estos criterios constitu-

yen distintos aspectos de la primacía de la asimilación en la función adaptativa. Por su parte, Garvey (1978) caracteriza el juego diciendo que es placentero y divertido, no posee metas extrínsecas, es espontáneo y voluntario, requiriendo la participación activa del jugador (no es puro ocio). Las notas más relevantes son, a nuestro juicio, el tratarse de actividades placenteras, constituir un fin en sí mismo y la actitud activa y espontánea del jugador.

## I. Los trabajos pioneros

Frecuentemente nos hemos preguntado cual es la función del juego o, simplemente, por qué juegan los niños. La respuesta no es simple, como se desprende de la variedad de hipótesis explicativas que han pretendido dar una respuesta a este interrogante. En esta óptica, la teoría de Spencer (1873) sobre la «energía sobrante» propone que la función del juego consiste principalmente en consumir la energía existente en exceso en el organismo. Ello explicaría que los animales inferiores no presenten actividades lúdicas, de modo que utilizarían todas sus energías en tareas de supervivencia: buscar alimentos, comer, defenderse, etc.; mientras que los animales superiores en la escala evolutiva, debido a su posesión de habilidades más desarrolladas, tendrían resueltos no pocos problemas de supervivencia, acumulando con exceso energías, que tienen que eliminar periódicamente mediante ejercicios lúdicos. En otras palabras, se trataría de una especie de válvula de escape de la energía sobrante.

Ahora bien, frecuentemente solemos constatar lo contrario, cuando observamos que los niños de diferentes edades se entregan a la realización de actividades lúdicas de diferente índole, después de haber llevado a cabo grandes gastos de energía en el estudio, la gimnasia, etc., poniendo en tela de juicio estos comportamientos la concepción spenceriana.

La teoría de Groos (1889, 1901), profesor de Basilea, resulta más interesante y ha ejercido una gran influencia en el desarrollo posterior del tema. Según este autor, el juego sería un ejercicio instintivo que permitiría la preparación de capacidades necesarias para la vida adulta. Así, cuando vemos frecuentemente jugar al gatito de escasas semanas con una canica, estaría en consecuencia ejercitando su instinto de cazar ratones que se manifestará más tarde. Este preejercicio va acompañado de una ficción, de un «como si» que produce cierto placer en el individuo que lo realiza. Por tanto, se trataría de una preparación mediata de las actividades que

ha de realizar durante la vida adulta. Esta concepción del juego como práctica o ejercicio ha alcanzado gran auge ultimamente. Sin embargo, su alusión a los instintos ha sido ampliamente criticada, al hacer partícipe al niño del sentido biológico del juego en los animales (Elkonin, 1980).

A finales del siglo pasado y principios del presente resultaba sumamente atractiva y seductora la idea de que la ontogenia recapitula, de un modo más o menos fiel, la filogenia, como defendía en el ámbito de la Psicología evolutiva uno de sus más ilustres escritores (Baldwin, J.M., 1897). Esto explica, al menos en parte, el interés que despierta la teoría sobre el juego de Stanley Hall (1905). Inspirado en la ley biogenética del biólogo Haecker, considera el juego como la mejor recapitulación de las conductas de las especies que nos han precedido, de manera que esta información se transmitiría hereditariamente de padres a hijos. Así, a lo largo de la vida aparecerían una serie de estadios evolutivos relativamente constantes, que serían definidos y diferenciados por el contenido de las actividades lúdicas; de modo que estos contenido corresponderían a actividades ancestrales, que guardarían el mismo orden de sucesión a lo largo de la historia humana. Esta vivencia recapitulativa a través del juego tendría la función de liberar la especie humana de residuos «primitivos», a fin de acelerar el desarrollo de los estadios evolutivos superiores, tal como de algún modo acontece con respecto a la cola del renacuajo.

Actualmente ningún autor sostiene este punto de vista sobre el juego infantil, excepción hecha, aunque sólo parcialmente, de la sucesión de estadios lúdicos en función de la edad. La evolución del juego a lo largo del desarrollo constituye un dato generalmente reconocido, pero los criterios adoptados para sistematizar esta evolución en estadios pueden ser diversos. En este sentido, Hall propone una división en etapas basada en el contenido del juego, es decir, en los intereses lúdicos particulares relacionados con determinados objetos (muñecas, coches, animales, etc.); mientras que la mayoría de los autores (Piaget, 1945; Elkonin, 1980; etc.) prefieren fundamentar sus sistemas de estadios en la estructura misma del juego, en la forma de organización mental operante en los diferentes tipos de juegos. Además, no parece apropiado hablar de contenidos lúdicos heredados, incluso para aquellos juegos que se remontan a épocas lejanas, como, por ejemplo, en el caso de la canicas, sino más bien de conductas lúdicas transmitidas socialmente. En otras palabras, los contenidos de los juegos parecen depender estrechamente del medio ecológico en el que

está inserto el niño, como prueba el interés infantil de nuestra época y cultura por los juegos mecánicos y electrónicos (ej. coches, aviones, etc.).

No obstante, y para terminar en torno a la idea de la recapitulación ontogenética de la filogenia, parece existir un cierto paralelismo, en sus grandes líneas, entre la aparición sucesiva de conductas infantiles y la sucesión de conductas jalonadas a lo largo del desarrollo filogenético (Piaget, 1945, 1966). Pero esto no quiere decir que la infancia no posea una vida propia y creadora, o que consista en un «eterno recomenzar una historia real que se pierde en la noche de los tiempos» (Zazzo, 1974). Al contrario, la infancia no es una simple copia ni del pasado, ni del presente, sino que se constituye como tal mediante procesos constructivos y creadores responsables de su peculiar desarrollo.

En 1922, Stern sostiene la hipótesis del preejercicio defendida por Groos, con algunas puntualizaciones. En primer lugar, Stern defiende más bien la maduración precoz de las aptitudes, de manera que cuando las niñas comienzan a jugar con muñecas manifiestan ya el instinto «serio» de cuidado o protección que mostrará después. Igualmente, este autor considera que el juego constituye un instinto especial, mientras que Groos hablaba de manifestaciones de diferentes instintos. Y finalmente, el papel del medio parece ser más bien limitado, aunque necesario, para la consecución adecuada de las aptitudes.

Desde una óptica distinta, Buytendijk (1934) considera que el juego no explica la infancia, sino que, al contrario, es la infancia la que explica el juego. En este sentido, escribe que lo propio de la dinámica infantil es jugar, de modo que las actividades lúdicas no consistirían en un simple preejercicio, tal como la concebía Groos, sino que forman parte del desarrollo mismo del niño.

## II. Enfoque etológico del juego

El marco teórico propuesto por Groos constituye un buen trampolín para abordar el estudio del juego desde una perspectiva etológica. ¿Para qué sirve el juego o cuál es su utilidad entre los animales? Numerosos estudios han analizado el papel que desempeñan las actividades lúdicas en el desarrollo animal, tanto individualmente como desde el punto de vista de la especie y, en general, sugieren que el juego constituye un entrenamiento para el buen funcionamiento de habilidades adquiridas más tarde por los organismos: adquisición de información sobre el terreno, sobre las relaciones sociales, sobre la lucha,

la predación, etc. Así, Lawick-Goodal (1958) y Dolhinow (1970) estudian la adquisición de habilidades sociales y motoras en chimpancés libres el primero y, el segundo, en primates. Harlow (1965, 1966) analizan el comportamiento sexual y las relaciones sociales en el macaco y, más tarde, 1970, observando a jóvenes rhesus, encuentra que el juego con los compañeros de la misma edad constituye una ampliación de la exploración. Parecidos resultados encuentra Menzel (1972) sobre la exploración y uso de instrumento en chimpancés.

Otros trabajos intentan distinguir las actividades lúdicas de los jóvenes organismos de aquellas otras que no lo son (Bekoff, 1972, 1974; Baldwin, 1974; Loizos, 1967; Poole, 1975). El trabajo de Bekoff, por ejemplo, con lobos, coyotes, sabuesos e híbridos de estos animales, pone de manifiesto que las actividades lúdicas van acompañadas de ciertos movimientos y vocalizaciones que sólo aparecen en el juego y, además, van marcadas por exageración. Igualmente, algunos estudios se han planteado el problema de relacionar las conductas lúdicas de los jóvenes animales con conductas adultas. Así, el trabajo de Bekoff (1974) subraya que los animales más juguetones durante su infancia se muestran más sociables durante la vida adulta. Del mismo modo, West (1974) estudia gatos domésticos y encuentra pautas de conductas lúdicas similares a pautas especializadas más tarde para cazar y luchar.

Finalmente, algunos autores utilizan los procedimientos etológicos para estudiar el juego motor en el niño, como la lucha (Blurton, 1967) o la «liga» (Aldis, 1975), insistiendo los dos en el carácter innato de las bases de estos juegos. Blurton llega a suponer incluso la existencia de un período crítico para el desarrollo del juego de la lucha, situándolo alrededor de los tres años. No obstante, estas afirmaciones no están suficientemente clarificadas.

## III. Orientaciones simbólicas

El enfoque psicoanalítico estudia las actividades lúdicas desde el punto de vista simbólico. Freud no llega a proponer una teoría completa sobre el juego. Hasta 1920, el juego aparece como una actividad análoga al sueño, en el sentido de que ambas se interpretan como proyecciones del inconsciente, como procesos de realización de deseos que se disfrazan bajo formas simbólicas para garantizar el paso de la censura. Podría decirse que el niño cuando juega está soñando despierto. El análisis del caso Juanito lleva más lejos a Freud, al considerar el

juego no sólo como resolución simbólica de deseos conflictivos, sino también como medio de revivir experiencias traumatizantes pasadas, a fin de dominar la angustia producida por la situación original. La infancia constituye el momento evolutivo de los juegos, porque lo es también de los traumas, de manera que, al reproducir lúdicamente circunstancias angustiosas e insoportables, el niño se libera de esta sensación de insoportabilidad y de ansiedad. Así, por ejemplo, Freud relata en «Más allá del principio del placer» (1920), el juego de un niño de año y medio que arrojaba un carrete atado a un hilo por encima de la barandilla de su cuna, «haciéndolo desaparecer detrás de la misma. Lanzaba entonces un significativo o-o-o-o y tiraba entonces del hilo hasta sacar el carrete de la cuna saludando su aparición con un alegre «aquí» (Freud, 1920, p. 2512). El niño repetía varias veces la primera parte de este juego, llegando raramente a escenificar la segunda parte. La interpretación de este autor encuadra perfectamente con lo dicho anteriormente, en el sentido de que la desaparición del carrete simbolizaría la desaparición de la madre, al marcharse de la habitación. Así, al repetir frecuentemente la escena de desaparición del carrete, el niño llegaría a dominar la angustia producida por la desaparición de la madre.

Los seguidores de Freud desarrollan ampliamente estos principios, sobre todo desde el punto de vista clínico, haciendo que los niños jueguen con muñecas, coches, etc., con el fin de observar las asociaciones que el niño realiza libremente con sus acciones lúdicas (Levin, 1962 Klein, 1932). Erikson (1950) estudia las diferencias sexuales en el juego y encuentra que los niños tienden a construir estructuras, edificios, torres, derrumbamientos, etc.; mientras que las niñas raramente construyen torres, y si lo hacen aparecen apoyadas sobre la pared; pero sobre todo construyen interiores de casas sin paredes. En general concluye el autor que la dimensión alto-bajo suele caracterizar el sexo masculino, mientras que abierto-cerrado representa más bien al sexo femenino. En 1972, Erikson compara estos resultados con temas dominantes en las vidas adultas de aquellos niños y encuentra que las actividades lúdicas infantiles eran «condensaciones del tema dominante en el destino de aquellas personas». No obstante, el autor manifiesta en esta obra su pretensión de delinear una concepción globalista del juego, teniendo en cuenta características peculiares de otras orientaciones.

Dentro de esta misma orientación simbólica, pero alejados de la corriente psicoanalítica, aparecen los trabajos de la escuela soviética, representada aquí por Vygotski (1934) y Elkonin

(1980). El primero afirma que «la esencia del juego infantil consiste en crear una situación ficticia, ..., imaginaria», cuyo contenido suele proceder del mundo de los adultos, y en la que el niño adopta el papel de los mayores. La función principal del juego consiste en satisfacer deseos generalizados, frecuentemente incomprensidos por el niño, cuyos contenidos se refieren al sistema de relaciones con los adultos. De este modo, los jóvenes protagonistas superan los impulsos inmediatos mediante la subordinación a la regla implícita en el papel, renunciando a lo que desean. Es en este sentido que Vygotski afirma que el niño se comporta en el juego de modo más desarrollado que en las conductas cotidianas, constituyendo la fuente más importante del desarrollo infantil.

Elkonin (1980), siguiendo esta misma línea, intenta construir una teoría basada en el juego protagonizado, como reflejo de los papeles e interacciones de la vida adulta. Dos características fundamentales constituyen la esencia del juego: se trata de una situación ficticia en la que el protagonista tiene que jugar o representar un papel. El autor subraya la importancia del juego en el desarrollo intelectual, debido sobre todo al ejercicio de descentración que supone la cooperación entre iguales y con los adultos.

#### IV: La teoría de Piaget

Piaget (1932) llega a coleccionar casi un millar de juegos infantiles con el deseo de encontrar una taxonomía adecuada, descubrir las leyes que rigen su evolución y darles una explicación desde el punto de vista estructural. Encuentra tres grandes tipos de estructuras características de los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla, considerando los juegos de construcción como transición entre estas tres categorías y las conductas adaptadas. Los juegos de ejercicio consisten en la repetición de conductas simples con el fin de conseguir un placer meramente funcional, como, por ejemplo, cuando el niño salta reiteradamente un arroyuelo por el simple placer de saltar. Este tipo de actividades lúdicas no requieren la presencia de símbolos o situaciones ficticias y es propio del juego de los animales. Así, cuando el gatito persigue la canica, no hay por qué suponer que ésta representa al ratón, sino que la persecución de la canica constituye un objetivo en sí.

Aunque estos juegos de ejercicios son característicos de los estadios segundo al quinto del período sensorimotor, no obstante, suelen reaparecer durante toda la infancia, e incluso durante la

vida adulta, cada vez que el individuo adquiere un nuevo poder o habilidad. En los inicios de esta nueva adquisición suelen emitirse conductas de asimilación funcional o ejercicio en vacío, acompañadas de un placer de sentirse causa o de la posesión de un poder. Los juegos de ejercicio disminuyen con el desarrollo, sobre todo a partir de la aparición del lenguaje, y pueden representar diferentes formas: el niño hace y deshace los lazos de sus zapatos con gran satisfacción (hacia los tres años y ocho meses), o hace diferentes montones con un juego de cartas (cuatro años y tres meses aproximadamente), u ordena las piezas de un juego según su tamaño con fines lúdicos.

Estas actividades lúdicas se explican por el primado de la asimilación en la acción del niño, de modo que, al repetir una conducta, no lo hace para acomodarse al mundo real que le circunda, sino por simple placer funcional.

El juego simbólico aparece cuando hay representación de un objeto ausente y una situación ficticia: el niño desplaza una caja de cerillas como si se tratara de un coche. Estas actividades lúdicas aparecen en el niño a partir de los dos años aproximadamente y en los animales que poseen la función simbólica. Sin embargo, no suprime el juego de ejercicio, sino que lo subordina y lo integra, ya que casi todos los juegos implican movimientos. Pero además, pueden permitir la realización de deseos, la superación de conflictos, ciertas compensaciones, etc. De nuevo la explicación de estos juegos radica en la primacía de la asimilación, en este caso representativa, en el sentido de que cualquier cosa puede significar cualquier cosa, dependiendo del esquema asimilador que se aplica al objeto que hace las veces de significante. Así, la caja de cerillas puede tomar diversas significaciones: un coche que se desplaza, un elemento de una torre, etc. Estos juegos presentan su apogeo entre los dos y los cuatro años, para declinar después, debido a la preferencia del niño por la imitación real y la actividad adaptada.

El juego de reglas es eminentemente social y se superpone a los juegos simbólicos a lo largo del desarrollo. La regla constituye una regularidad impuesta por el grupo, de modo que toda violación significa falta. Aunque algunos juegos son específicamente infantiles, otros son comunes con los adultos. Piaget estudia detalladamente el juego de las canicas, indicando los estadios evolutivos que aparecen en el cumplimiento de la regla o reglas, así como en la conciencia que poseen los niños sobre la obligación de dicha regla. En general, la evolución parte de una actitud egocéntrica para llegar, después de la etapa de

cooperación, a una autonomía y un interés por la regla en sí misma. Desde el momento que el niño comprende que las reglas son democráticas y que han sido fijadas por ellos mismos para mejor entendimiento entre los jugadores, entonces le presta la mayor consideración que cuando la suponía eterna o impuesta por los mayores. Esta actitud infantil conlleva a Piaget a formularse el siguiente interrogante: ¿cómo es posible que la democracia esté tan avanzada en el juego de las canicas, cuando en muchos ámbitos es poco familiar al mismo adulto?

Algunos autores han criticado diversos aspectos de la teoría de Piaget (Sutton-Smith, 1966;

Eiferman, 1971; Elkonin, 1980; etc.). Este último autor, por ejemplo, reprocha a Piaget no haberse ocupado del juego protagonizado, centrándose en el juego simbólico que se desarrolla mediante la utilización de símbolos individuales. Igualmente, estima Elkonin que esta consideración teórica del juego protagonizado ha llevado a Piaget a situar la superación del egocentrismo infantil demasiado tarde; ya que estos juegos aparecen antes del período operatorio y favorecen la descentración gracias a la interacción de los diferentes roles desempeñados por el niño.

## V. Juego y desarrollo infantil

Desde los primeros meses de la vida del niño, las actividades lúdicas funcionales favorecen el contacto con el medio ambiente en general, facilitando las acciones exploratorias y el conocimiento adaptado de la realidad. De este modo, el niño construye su espacio a través de un proceso lento y no menos complejo, en el que se sitúa como un objeto más entre los objetos, sintiéndose, no obstante, sujeto en sus actuaciones sobre el medio. Durante los dos primeros años, el juego de ejercicio consolida los grandes pasos evolutivos realizados, facilitando simultáneamente la posibilidad de nuevas adquisiciones.

Igualmente, el juego simbólico constituye una actividad liberadora de situaciones conflictivas y traumatizantes, tan frecuentes durante la infancia. El mundo en que vive el niño no suele estar contruido a su medida, viéndose sometido frecuentemente a coartaciones, restricciones, barreras, prohibiciones y otras normativas que no llegan a comprender y cuyo cumplimiento viene acompañado de tensiones, ansiedad y angustia. Esta situación insoportable podría llegar a ser peligrosa si el niño no dispusiera de la actividad lúdica, que le permite levantar su propio mundo simbólico o de ensueño, en el que puede ver

cumplidas todas sus satisfacciones y deseos. Esta liberación facilita el desarrollo equilibrado, la espontaneidad y expansión tan importantes como necesarias durante estos primeros años.

Los trabajos experimentales se han centrado sobre todo en torno a la relación del juego con el pensamiento divergente y el desarrollo cognoscitivo y social. En cuanto al primer tema, Lieberman (1965) estudia la relación entre el carácter juguetón del niño y su creatividad. Para ello, observa noventa y tres preescolares y concluye que la espontaneidad física, social y cognoscitiva, las manifestaciones de alegría y el sentido del humor están relacionados con la actividad creadora del niño. Igualmente, Wallach y Kogan (1965) consideran que las manifestaciones de creatividad se fomentan en una atmósfera de juego.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo y social, la actividad lúdica parece desempeñar un papel importante como han puesto de manifiesto no pocas investigaciones y las distintas orientaciones de la pedagogía moderna. Los trabajos de Piaget (1932, 1945) insisten sobre todo en los conceptos de coordinación de distintos puntos de vista y de cooperación social, que permiten la superación del egocentrismo propio de la edad preescolar, haciendo que el niño se comporte de modo más realista, objetivo y social. Vygotski (1934) y Elkonin (1980) recogen las ideas de Piaget con ciertos matices, centrándose principalmente en la transcendencia del juego protagonizado en el desarrollo infantil. En este sentido, el niño es capaz de representar diferentes papeles durante el juego, coordinando distintos puntos de vista encarnados en los personajes presentes en la escena. Es curioso e interesante a la vez constatar como se transforma la posición del niño en la situación lúdica con respecto a su comportamiento extralúdico. De aquí que tanto Piaget (1945) como Vygotski (1934) afirmen un tanto sorprendidos que el niño se muestra más desarrollado cognoscitiva y socialmente en el juego que en la vida ordinaria. Otros autores (Jensen, 1979; Orlick, 1981; Orlick y Foley, 1979) han puesto de relieve la influencia positiva del juego y de juegos cooperativos en concreto en el proceso de socialización de los niños, señalando (Rubin y Pepler, 1980) la relación entre la actividad lúdica infantil y el desarrollo en general.

## Bibliografía

- ALDIS, O.: *Play fighting*. N. York: Academic Press, 1975.
- BALDWIN, J.D. y BALDWIN, J.I.: *Exploration and social play in squirrel monkeys (Saimiri)*. *An. Zool.*, 1974, 14, 302-315.
- BEKOFF, M.: *Social play in coyotes, wolves and dogs*. *Bio. Sciences*, 1974, 24, 225-230.
- BLURTON-JONES, N.: *An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nurse schools*. En Morris, D. (ed.) *Primate Ethology*. Londres: Weidenfeld and Nicolson, 1967.
- BRUNER, J., JOLLY, A. y SYLVA, K.: *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- BUYTENDI, J.K., F.J.: *Psicología del juego*. Madrid: Gredos, 1948.
- DANSKY, J. e IRWIN, G.: *Effects of play on associative fluency*. *Dev. Psychol.*, 1973, 9, 38-43.
- EIFERMANN, R.: *Social play in childhood*. en Herron, R.E. y Sutton Smith, B. (eds.) *Child's play*. N. York: Wiley, 1971.
- ELKONIN, D.B.: *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- ERIKSON, E.H.J.: *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin, 1950.
- ERIKSON, E.H.: *Play and development*. N. York: Norton, 1972.
- FREUD, S.: *Más allá del principio del placer (1920)*. *Obras completas T. III*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- GARVEY, G.: *El juego infantil*. Madrid: Morata, 1978.
- GROOS, K.: *The play of man*. N. York: Appleton, 1901.
- HALL, G.S.: *Adolescence*. N. York: Appleton, 1905.
- HARLOW, H.: *Agemate and peer affectional systems*. En Lehrman, D.; Hinde, R. y Shaw, E. (eds.) *Advances in the study of behaviour*. Vol. II. Londres: Academic Press, 1970.
- KLEIN, M.: *The psychoanalysis of children*. Londres: Hogarth Press, 1932.
- LIEBERMAN, J.: *Playfulness and divergent thinking*. *J. Gent. Psychol.* 1965, 107, 219-224.
- PIAGET, J.: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1932.
- PIAGET, J.: *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1945.
- PIAGET, J.: *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, 1967.
- ORLICK, T.D.: *Positive socialization via cooperative games*. *Dev. Psychol.*, 1981, 17, 426-429.
- ORLICK, T.D., y FOLEY, C.: *Pre-school cooperative games: A preliminary perspective*. En Melnick, M.J. (ed.) *Sport sociology: contemporary themes*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1979.
- RUBIN, K. y PEPLER, D.: *The relationship of child's play to social-cognitive growth and development*. En Foot, H.; Chapman, A. y Smith, J. (eds.) *Friendship*

- and social relations in children. N. York: Willey, 1980.
- STERN, W.: (1922) *Psicología de la infancia temprana hasta los 6 años de edad*. Madrid: Gredos, 1958.
- SPENCER, H.: *Principles of psychology*. N. York: Appleton, 1873.
- SUTTON-SMITH, B.: *Piaget on play: a critique*. *Psychol. Rev.*, 1966, 73, 104-110.
- SUTTON-SMITH, B. y ROBERTS, J.M.: *Play, games and sports*. En Triandis, H.C. y Heron, A. (eds.) *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 4 B stom: Allyn & Bacon Inc., 1981.
- VYGOTSKI, L.: (1934) *Play and its role in the mental development of the child*. En Bruner, J. y otros, 1976.
- WALLACH, M. y KOGAN, N.: *Modes of thinking in young children*. N. York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- WEST, M.: *Social play in the domestic cat*. *Americ. Zool.*, 1974, 14, 127-136.
- ZAZZO, R.: *La evolución del niño y del adolescente*. En Debesse, M. y Mialaret, G. (eds.) *Psicología de la educación*. Vol. I. Barcelona: Oikos-tau, 1974.

## DEPAKINE

DEPAKINE es la sal sódica del ácido valproico. Su fórmula química es: n-dipropilacetato sódico, molécula original, síntesis de Laboratorios LABAZ, Grupo SANOFI.

### Propiedades farmacológicas

DEPAKINE aumenta de forma significativa el nivel endógeno de ácido y amino butírico (GABA) en el sistema nervioso central. Su acción abarca no sólo a los fenómenos paroxísticos, sino también a los trastornos caracteriales y del comportamiento.

### Indicaciones

Epilepsias generalizadas primarias, convulsivantes y ausencias (típicas y atípicas). Parciales elementales y complejas. Síndrome de West y Lennox-Gastaut. Epilepsias secundariamente generalizadas. Convulsiones febriles de la infancia. Trastornos del comportamiento ligados a la epilepsia. Tics en los niños.

### Contraindicaciones

Hipersensibilidad al medicamento. Hemorragias frecuentes por trastornos graves de la coagulación. Insuficiencia hepática severa.

### Incompatibilidades

Los pacientes no deberán ingerir alcohol u otros depresores del S.N.C.; en caso de asociarlos, dichos pacientes realizarán con precaución, o evitarán, los trabajos o actividades peligrosas. En pacientes con trastornos hemáticos, no debe asociarse el medicamento ni al ácido acetil salicílico ni a la warfarina, ya que el ácido valproico inhibe la agregación plaquetaria.

### Efectos secundarios

Generalmente poco frecuentes. Los más comunes, alteraciones digestivas leves. Raramente pancreatitis. Elevación de la fosfatasa alcalina y GOT (más raramente GPT y LDH). En algunos casos, hepatitis. Otros efectos muy raros: trombocitopenia, temblor, movimientos involuntarios y cuadros de depresión del S.N.C., especialmente en asociación con otros antiepilépticos.

### Precauciones

DEPAKINE puede asociarse a todas las medicaciones psicótropas y anticólicas, pero debido a su efecto potencializador, deberá reducirse la dosis de los mismos. En caso de asociación con fenobarbital, no sobrepasar la dosis de 200 mg de este fármaco.

La aparición de petequias, hemorragias espontáneas o alteraciones importantes de los parámetros de la coagulación suela estar relacionada con sobredosificación. Es conveniente reducir la dosis o, en casos extremos, suspender el tratamiento.

Como con todos los antiepilépticos, la suspensión del tratamiento se hará de forma gradual.

No se administrará con bebidas gaseosas.

Conservar los comprimidos en su estuchado hasta el momento de su administración.

### Advertencias

Se han registrado excepcionalmente casos de hepatitis asociados a tratamiento con ácido valproico, por lo general en niños y durante los seis primeros meses de tratamiento.

En particular los enfermos con antecedentes de hepatitis, afecciones hepáticas leves o moderadas con síndromes neurológicos producidos por afecciones genéticas, metabólicas o degenerativas, y los que padecen epilepsias severas, que se acompañen de retraso psíquico o lesiones o enfermedades orgánicas cerebrales, han de ser objeto de una estricta vigilancia de las pruebas funcionales hepáticas, principalmente durante los primeros seis meses de tratamiento. Una modificación significativa de la función hepática debe hacer considerar la suspensión inmediata del tratamiento.

### Intoxicación y su tratamiento

En caso de intoxicación por sobredosificación masiva se recomienda instaurar una cura de diuresis y establecer una vigilancia cardio-respiratoria. Ante una depresión de la función cardio-respiratoria, se administrarán analépticos y/o cardiotónicos.

La utilidad de un lavado gástrico se limita a las 12 horas que siguen a la ingestión.

### Posología

Lactantes:	30 mg/kg/día
Niños:	25-40 mg/kg/día en monoterapia 35-40 mg/kg/día en politerapia
Adolescentes y adultos:	20 mg/kg/día en monoterapia 25-30 mg/kg/día en politerapia

### Presentaciones y p.v.p.

DEPAKINE solución: frasco 40 ml 200 mg/ml - p.v.p. 458,- ptas.

DEPAKINE 200 recubrimiento entérico

envase 40 p.v.p. 459,- ptas.

envase 100 p.v.p. 891,- ptas.

DEPAKINE 500 recubrimiento entérico:

envase 20 p.v.p. 529,- ptas.

envase 100 p.v.p. 2.275,- ptas.

**LABAZ**  
grupo sanofi