



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

“ORGANIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO LÚDICO DE NIÑOS
PREESCOLARES EN CONDICIONES DE JUEGO LIBRE. UN ESTUDIO
LONGITUDINAL”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
OSCAR DANIEL PÉREZ QUIRINO

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

JURADO: DR. FLORENTE LÓPEZ RODRÍGUEZ

LIC. PATRICIA VILLEGAS ZAVALA

LIC. JESÚS BARROSO OCHOA

LIC. OTILIA AURORA RAMÍREZ ARELLANO



MÉXICO D.F.

AGOSTO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A la personas que más admiro, mis padres. A Reynaldo, porque me enseñó que se debe hacer lo necesario si se quiere ver realizado un sueño. A Rufina, porque en cada día de mi vida he contado con su enorme cariño y apoyo. Les agradezco infinitamente por brindarme esta oportunidad y ayudarme a realizarla.

A mis hermanos, Jorge, Rosa, Pépe y Miguel, porque los quiero y por sus buenos deseos verme cumplir esta meta.

A mis sobrinos, Ángel, Leo, Nata y Emi, simplemente por el gusto de tenerlos presentes durante el transcurso de esta carrera y hacerme los días más alegres.

A todos mis amigos, por acompañarme durante este proceso y hacerlo más llevadero.

A Diana, por tu todo el amor y confianza que ha depositado en mí, gracias.

AGRADECIMIENTOS

A mi estimada tutora, la Dra. Luz María Flores Herrera, por todas sus enseñanzas y demostrarme que siempre puedo contar con ella.

A mis compañeros de la investigación, Gaby, Edith, Donanin, Yolanda, Nelly, Belém, Maribel, Sabino, Anayeli, Eduardo y Daniel, por su valiosa colaboración, ya que ayudaron de muchas formas a que este trabajo pudiera verse realizado.

A mis sinodales: Florente López, Patricia Villegas, Jesús Barroso y Aurora Ramírez, por el tiempo que se tomaron para la revisión de esta tesis y sus valiosas sugerencias.

A mi *alma mater*, la UNAM, que a través de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), financió la presente investigación.

Clave de proyecto: IN310105-3.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	7
Justificación	10
Primera parte	
CAPÍTULO 1. Desarrollo Infantil: etapa preescolar	15
Antecedentes	17
Desarrollo físico	18
Desarrollo cognoscitivo	21
Aspectos inmaduros del pensamiento del preescolar.....	23
Lenguaje.....	24
Desarrollo social	26
CAPÍTULO 2. Juego infantil	30
Antecedentes	31
Teorías clásicas del juego	32
Teoría del exceso de energía.....	32
Teoría del descanso.....	33
Teoría de la recapitulación.....	33
Teoría del preejercicio.....	34
Definiciones	35
Caracterización	38
Funciones del juego en el preescolar	40
Función física.....	40
Función intelectual.....	41
Función emocional.....	42
Función educativa.....	43
Función terapéutica.....	43
Función social.....	43
Factores que influyen en el juego	44
Sexo.....	44
Entorno familiar.....	45
Nivel socioeconómico.....	45

Edad cronológica.....	46
Otras variables.....	47
CAPÍTULO 3. Teorías del desarrollo y juego.....	48
Enfoque madurativo.....	49
Enfoque psicoanalítico.....	50
Enfoque cognoscitivo.....	51
Enfoque conductual.....	53
Interacción Social.....	58
Segunda parte	
CAPÍTULO 4. Método.....	64
Hipótesis.....	65
Variables.....	65
Participantes.....	65
Lugar de observación.....	66
Tipo de investigación.....	67
Diseño.....	67
Instrumento.....	67
Materiales y aparatos.....	68
Muestreo temporal.....	68
Procedimiento.....	69
CAPÍTULO 5. Resultados.....	71
Ordenamiento jerárquico de las categorías.....	72
Análisis secuencial.....	78
Determinantes del juego.....	89
CAPÍTULO 6. Discusión.....	91
Referencias.....	100

Resumen

El estudio de la conducta lúdica y social a lo largo del tiempo a pesar de su relevancia social ha sido poco abordado, y solo recientemente se ha comenzado a analizar en forma sistemática. La presente investigación propone un modelo que retoma las variables personales, en el cual la organización del comportamiento lúdico es la variable dependiente. Para ello, fueron seleccionados al azar cuatro niños de 4 años de edad que acudían a un centro de desarrollo infantil al oriente de la Ciudad de México. Cada niño fue video grabado durante tres años consecutivos por periodos continuos de quince minutos, anotando la secuencia de eventos mediante un catálogo conductual (Flores, Bustos, Pérez y Rosado, 2006). Se cuantificaron las conductas lúdicas y sociales emitidas en el patio de recreo durante juego libre. Los puntajes de concordancia fueron del 83%. Los resultados mostraron cambios en cuanto a la preferencia por el tipo de juego en el primer año respecto al segundo año, mostrando diferencias significativas acorde con la edad, $F_{(1,70)} = 10.863$, $p = .000$ en el caso de Juego solitario (Js) y $F_{(1,70)} = 3.829$, $p = .026$ en el caso de Juego grupal (Jg). Además, se observó relación condicional entre las categorías de Juego grupal (Jg) y Negociación (Ne), ésta última requiere del lenguaje. El lenguaje es un factor que puede hacer que predominen los periodos de conducta de juego. Los datos son discutidos en términos de las características personales de los niños y su desarrollo.

Palabras clave: conducta lúdica, organización del comportamiento, juego libre.

Introducción

Una de las actividades de mayor interés en el estudio de los infantes es el comportamiento lúdico. Dicho comportamiento ha sido considerado sobre todo en el ámbito de la educación, principalmente como un instrumento de aprendizaje de tipo académico. Así pues, se ha utilizado el juego infantil como un medio para fines de instrucción.

La adquisición de habilidades académicas no es el único aspecto relevante en el desarrollo del pequeño, por eso, el presente estudio toma en consideración la importancia que tiene el juego para el desarrollo social. De esta manera, este trabajo de investigación se fundamenta en la importancia que tiene el juego para el desarrollo de los infantes en edad preescolar, particularmente por su relevancia social, ya que ha sido poco abordado y solo recientemente se ha comenzado a analizar en forma sistemática.

El interés radica además, en el cambio gradual que ocurre en el juego al ir en aumento la edad, ya que éste es un aspecto que no ha sido muy abordado. Por consiguiente, se retoma la edad, que es una característica personal de los pequeños, para evaluar cómo afecta la configuración de la actividad lúdica. Cabe mencionar que por fines prácticos, se usará a lo largo de este trabajo, el término *juego y comportamiento lúdico* indistintamente, pues varios de los autores en torno al tema no lo diferencian.

El contenido de esta tesis está dividido en dos partes. La primera corresponde al marco teórico, donde se exponen algunos de los cambios por los que atraviesan los niños en edad preescolar, más concretamente lo que se refiere al periodo de los 3 a los 6 años aproximadamente (capítulo 1). En este capítulo se puede notar que el juego es un elemento importante en cada una de las áreas de desarrollo del preescolar, por lo que merece tratarse con mayor detalle. Así, en el segundo capítulo se menciona con más claridad qué es el juego, sus características y las funciones que cumple en el desarrollo del preescolar.

Se decidió considerar un tercer capítulo para tratar las teorías del desarrollo y del juego ya que habría sido redundante mencionarlas en los dos primeros capítulos. Esto porque inevitablemente se tendrían que mencionar, primero, como teorías del desarrollo infantil y posteriormente como teorías del juego. Así que, por conveniencia de orden, el marco teórico se dividió en tres capítulos.

La segunda parte hace referencia a la parte empírica del presente estudio. Dentro del enfoque adoptado en este trabajo, la disciplina de la *Interacción Social* (que se menciona en el capítulo 3) los autores sugieren el empleo de la metodología observacional. Por lo tanto, se tuvieron en cuenta los correspondientes lineamientos, que se describen a lo largo de los capítulos de Método (4), Resultados (5) y Discusión (6).

Tomando en cuenta que el diseño longitudinal permite conocer el progreso del desarrollo, sin que sea necesario inferirlo mediante la comparación entre grupos o individuos, fue conveniente presentar los resultados con base a cada uno de los niños que participaron, además de mostrarlo también en grupo. El capítulo 5 incluye estos resultados, derivados del análisis descriptivo, secuencial y estadístico. En la parte final se discuten los resultados obtenidos en relación a la edad de los niños y su desarrollo. Se incluyen en este capítulo las conclusiones y sugerencias para posteriores investigaciones.

Justificación

En el desarrollo del preescolar, el juego tiene un papel muy importante. La actividad lúdica repercute en el desarrollo de los niños en muchos aspectos y en todas las áreas: en el desarrollo físico, emocional, cognitivo, así como en el desarrollo social.

El juego del niño es la expresión de sí mismo en etapa de desarrollo, un índice de madurez, que deriva en la necesidad de su observación. Es además, la principal actividad que realiza el niño durante los primeros años de vida, mediante él los niños interactúan con el medio que los rodea y liberan su energía.

Desde muy temprana edad los niños comienzan a jugar. Desde los primeros meses el juego cumple la importante función de permitir el desarrollo físico y motor por medio del movimiento y la manipulación de objetos. Posteriormente, cuando los niños son más grandes, el juego les ayuda a conocer las reglas y a respetarlas.

Así mismo, al juego de los niños se le ha atribuido varias funciones para su crecimiento: facilita el desarrollo, la integración con los demás y la toma de decisiones, además de brindar seguridad, entre otros.

Primordialmente, la actividad lúdica es una conducta, ocurre en tiempo y espacios determinados, lo que implica que es observable y susceptible de ser medida. Por consecuencia, se establece como un objeto de estudio de la psicología por derecho propio.

A pesar de la importancia que el juego tiene en el desarrollo del niño, no se le ha concedido el mismo estatus como tema específico de la investigación psicológica (Linaza y Maldonado, 1987). Además, García (2003) manifiesta la relevancia que tiene el juego al mencionar que es una necesidad básica, pues en la medida que el niño juegue, influirá en su estructura cognitiva, su crecimiento corporal y en su desarrollo en general.

Así pues, la actividad lúdica se constituye por sí misma como objeto de estudio de la psicología. Por otra parte, en la literatura sobre el juego infantil predomina la noción de éste como un instrumento para la educación o como un índice de desarrollo de cualquier índole. Hay una desproporción entre el juego como determinante de otros aspectos del desarrollo del niño y aquellos aspectos que influyen en él y lo determinan.

Por tal razón, es importante indagar más acerca de los factores que influyen en el juego.

Uno de estos factores es la edad, pues con el paso del tiempo, el juego se mueve hacia un mayor grado de complejidad, sobre todo en la edad preescolar, que es cuando el círculo de compañeros se hace más amplio. La edad es un aspecto que no ha sido abordado con tanta regularidad como lo han sido otros, y algunas descripciones sobre la influencia de esta variable son parciales y faltan datos que confirmen tales afirmaciones. Así por ejemplo, se ha dicho que la edad afecta al tiempo que el niño le dedica al juego, o bien, algunas de las descripciones hechas al respecto mencionan que el niño se mueve sobre un *continuo* que inicia con las tareas individuales al inicio de la escala y termina con las actividades en grupo, incluyendo la actividad lúdica. Dicho en otras palabras, el niño preescolar inicialmente juega individualmente y posteriormente lo hace de manera grupal o colectiva.

Esto implica que ocurre una transición del juego simple o solitario a uno más complejo, en el cual el niño se relaciona con más compañeros de juego. Este es un aspecto importante del desarrollo dado que para algunos niños no es fácil llevarla a cabo.

Una manera de conocer cómo se lleva a cabo esta transición es por medio del seguimiento del juego por periodos prolongados de tiempo, es decir, mediante los estudios longitudinales. La mayoría de los teóricos del desarrollo sugieren en primer término el uso de los diseños longitudinales ya que permiten conocer cómo se dan los cambios a través del tiempo en el comportamiento de los niños.

Hay que agregar a esto, que son mínimos los estudios acerca del comportamiento social del preescolar (Flores, 2003), y que los estudios longitudinales son muy escasos, sobre todo en México (Santoyo y Espinosa, 2006).

Cabe mencionar que es conveniente llevar estudios en situaciones de juego libre dado que la conducta no se ve influida por la educadora u otras personas. Así, el comportamiento será el que el niño desee realizar y no el que se le imponga o por el contrario, se le prohíba. Hay que tener en cuenta las oportunidades que los preescolares proporcionan para la interacción social durante el juego libre.

En síntesis se tiene lo siguiente. Primero, se considera que el juego es un elemento primordial en el desarrollo global del preescolar, por lo tanto, es un objeto de estudio importante dentro de la psicología. Segundo, el tratamiento del juego como variable dependiente es escaso, los factores que influyen en el juego han sido tomado en menor consideración que aquellos aspectos en los que el juego influye, por lo tanto, se retoma la edad como variable independiente en el estudio del comportamiento lúdico. Tercero, la relevancia de estudiar el juego con base a un diseño longitudinal se debe a que éste es apropiado para observar los cambios que se dan a través del tiempo, además que este tipo de estudios es escaso en México, sobre todo en cuanto a los niños preescolares se refiere.

Así pues, es a través de la relación entre la edad y la actividad lúdica, que se puede identificar la transición del juego individual a juego en grupo. Este último es muy importante para el niño porque permite la interacción con sus pares, lo que facilita su desarrollo social.

Considerando lo que se ha expuesto hasta este punto, y retomando los elementos se puede enunciar la pregunta de investigación como sigue:

¿Cómo influye el paso de los años sobre la organización del comportamiento lúdico de niños en edad preescolar?

Así pues, de la importancia que tiene el juego en el desarrollo global del niño y en particular, de su desarrollo social, se desprende el interés por estudiar cómo se organiza la actividad lúdica bajo el efecto de la edad. Por tal motivo, se pretende lo siguiente.

Objetivo general

- Evaluar la organización del comportamiento lúdico de niños en edad preescolar en condiciones de juego libre a través del tiempo.

Objetivos específicos

- Identificar la distribución del comportamiento lúdico.
- Identificar las conductas predominantes de los preescolares.

- Determinar qué cambios ocurren en las conductas predominantes a través del tiempo.
- Analizar las transiciones conductuales, básicamente en relación a la actividad de juego en grupo.

Primera parte

CAPÍTULO 1
Desarrollo Infantil:
etapa preescolar

El desarrollo humano comienza con la concepción, se prolonga durante toda la vida y termina con la muerte. Por ser un proceso relativamente largo, ha sido dividido en etapas para su estudio y para tener mejores referencias. Inicia con el periodo prenatal, continúa con la infancia, la niñez media, adolescencia, juventud, adultez y se consuma en la vejez.

El presente estudio se aboca al periodo de la niñez, concretamente en la etapa preescolar. Aunque hay divergencia en cuanto a qué edades comprende esta etapa (Mussen 1990; Craig y Baucum 2001; López 2003), aquí se considerará como aquella que abarca de los tres a los seis años de edad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001), que se le conoce también como infancia temprana.

Con el término desarrollo se alude a los cambios que con el tiempo se producen en el cuerpo, pensamiento y otras conductas, que en la medida que se presentan durante la infancia, se le conoce como *Desarrollo Infantil*. Este proceso se presenta de forma natural y sigue un ordenamiento (secuencia). El desarrollo significa la ampliación de las capacidades del individuo y se manifiesta en los procesos y en su contenido también.

El desarrollo es un proceso continuo e ininterrumpido de gran complejidad que supone la interacción de varios factores para que se logre. Así, algunos autores mencionan más la importancia de los factores biológicos (Gesell, Frances, Louise, y otros, 1956), mientras que otros enfatizan la importancia de los aspectos cognitivos (Piaget, 1979; Piaget. e Inhelder, 1982) o conductuales y ambientales (Bijou y Baer, 1990).

Dada esta circunstancia, se mencionarán varios enfoques y sus aportaciones al estudio del desarrollo, sin dejar de lado la postura del presente estudio, que se irá definiendo más adelante (ver capítulo 3).

Ahora bien, el Desarrollo Infantil no siempre han sido de interés como objeto de estudio por los científicos, por lo que antes de comenzar con la revisión de los cambios más notables que ocurren en los infantes de edad preescolar, se mencionará brevemente algunos de los antecedentes al estudio de los mismos.

Antecedentes

La concepción y las actitudes hacia los niños han variado a través de la historia. Antes que de que existiera interés en el estudio de los niños, hubo algunos cambios en la concepción de los mismos.

Durante el periodo de la Edad Media, se puede decir que no existía una etapa *infantil*, ya que a los niños se les consideraba como adultos pequeños, o bien, no se sabía en qué momento se dejaba de ser niño y comenzaba la etapa adulta, además, no había etapas intermedias. Esto se puede ver reflejado en las pinturas medievales, en las que no se distingue entre niños y adultos, su vestimenta y apariencia eran muy similares, excepto tal vez, por las proporciones físicas. Millar (1972) menciona que a partir de los siete años, se les trataba como adultos, se les vestía de la misma forma y trabajaban de manera similar, podían ser desposados, coronados como monarcas o juzgados como criminales.

Craig y Baucum (2001) mencionan que fue hasta finales del siglo XVII cuando comenzó a verse la infancia como un periodo de inocencia, los padres de familia comenzaron a tratar de proteger a los niños de los excesos que cometían los adultos.

En el siglo XIX se reconoció que la infancia es una etapa que solo se vive una vez y fue la fuente de inspiración de muchos artistas de la pintura, la escritura y la música. Pero fue hasta finales del mismo siglo que surgió el interés de estudiar al niño y su desarrollo de manera más formal.

Para el siglo XX surgieron varias teorías a partir de este interés que generaron muchos de los estudios que hay acerca del desarrollo infantil. Pero antes de abordar ese aspecto, se mencionarán a continuación los principales cambios asociados a la edad preescolar en sus diversas áreas.

Ahora bien, el niño en edad preescolar muestra cambios a veces sorprendentes en periodos de tiempo no muy largos. Mientras que los niños de menor edad usan enunciados de dos o tres palabras, los de seis años expresan oraciones completas con una estructura gramatical correcta. Perfeccionan sus habilidades motoras para deslizarse y correr, así como las habilidades motoras finas necesarias para comenzar a escribir (Craig y Baucum, 2001).

Todos los cambios que se presentan, generalmente se dividen en tres áreas principales: *desarrollo físico*, cambios corporales y motrices; *desarrollo cognoscitivo*, cambios en el pensamiento y lenguaje; y *desarrollo social*, cambios en los aspectos emocionales y las relaciones personales. En ocasiones, puede ocurrir que al hablar acerca de cada uno de estos aspectos parece que se está hablando acerca de otra área de desarrollo, esto es porque cada una de ellas está estrechamente relacionada con las demás y cada una de ellas afecta a las demás. Se comenzará con el desarrollo físico.

Desarrollo físico

Durante la edad preescolar existe un cambio evidente en la apariencia de los pequeños. Éstos van perdiendo poco a poco su aspecto infantil a medida que va aumentando su estatura y van perdiendo la “grasa del bebe” asociada con la infancia más temprana. El tronco, brazos y piernas se alargan. La cabeza continúa siendo un poco grande, pero las demás partes siguen creciendo de modo que las proporciones corporales se tornan más similares a las de un adulto (Papalia, et al., 2001).

En ocasiones, durante este periodo los pequeños varían mucho en cuanto a estatura y peso, pero una desviación exagerada puede ser un indicador de problemas en el desarrollo. Por esto, los aspectos fisiológicos del crecimiento son importantes, pero además, lo son porque guardan relación con la adquisición de nuevas habilidades motoras, gruesas y finas.

El sistema óseo, se va desarrollando a medida que los tejidos blandos y cartílagos se endurecen por la osificación hasta convertirse en huesos (Papalia et al., 2001). Este proceso se lleva a cabo con mayor rapidez que antes y permite a los preescolares mayor fuerza y protección de los órganos internos. A los tres años todos los dientes primarios (de leche) han salido. La dentadura permanente comenzará a salir a partir de los seis años.

Otro cambio en el pequeño que no es visible desde el exterior es el crecimiento del cerebro. A los cinco años el cerebro de un niño ya alcanza el 90% del tamaño que tendrá cuando sea adulto. Este cambio es muy importante porque permitirá al niño nuevos aprendizajes, resolver problemas y utilizar el lenguaje de formas más

complejas (Craig y Baucum 2001). El proceso que acompaña este crecimiento del cerebro, la *mielinización* (revestimiento de mielina en los axones de las neuronas) abre un sin fin de posibilidades para el niño preescolar, ya que facilita la transmisión de impulsos nerviosos que están implicados en la coordinación visomotora, atención y la memoria.

El cerebro humano funciona como un todo, pero aún así, hay un proceso llamado *lateralización*, que se refiere al grado en que un hemisferio cerebral domina algunas funciones del cuerpo. Durante la etapa preescolar este proceso se va definiendo, por eso, no es extraño ver a un niño ocupar ambas manos para escribir o ambas piernas para patear un balón y después ver que solo ocupa una sola de sus extremidades. Otro ejemplo relacionado ocurre con el lenguaje, de los tres a los seis años el hemisferio izquierdo muestra un crecimiento acelerado y es en este mismo periodo que el lenguaje se desarrolla con gran rapidez (Craig y Baucum, 2001).

El crecimiento y modificación del cuerpo del preescolar se relaciona con la adquisición de habilidades motoras finas y gruesas. Estas últimas son aquellas como correr, saltar o arrojar objetos, es decir, aquellas actividades físicas que implican el uso generalizado del cuerpo, tronco y extremidades. Las primeras en cambio, son aquellas que tienen que ver con el uso de la mano y dedos para llevar a cabo actividades de mayor precisión, como meter piedritas en la boca de una botella, dibujar o escribir.

Los cambios en estas habilidades son notables, así pues, logran correr con mayor rapidez, saltar más alto, y pueden lanzar una pelota en la dirección que ellos deseen. Aproximadamente a los seis años ya son capaces de amarrarse las agujetas por sí solos, algunos de ellos consiguen atar las agujetas de sus zapatos haciendo moños en lugar de nudos, o bien, sirven el cereal sus platos en lugar del suelo.

A los tres años el niño ya puede caminar y correr sin que para ello tenga que fijarse en sus piernas y pies, es decir, muestra las primeras señales de automaticidad (Zapata, 1991). A los cuatro ya puede variar el ritmo de la carrera, brincar con facilidad, caminar sobre una viga y sostenerse en un solo pie. Estas habilidades se

siguen perfeccionando en los próximos años. A los cinco años es capaz de arrojar un balón grande al igual que atraparlo.

A finales del tercer año surgen nuevas habilidades manuales junto con la automaticidad. Así, por ejemplo, un niño de cuatro años puede platicar mientras está manipulando correctamente su tenedor al comer. A los cuatro y cinco años puede vestirse y desvestirse por sí solo, lo que implica abotonar y desabotonar su ropa.

En este periodo de la niñez, las necesidades de sueño cambian. Necesitan dormir menos que antes, aunque la mayoría requiere de una siesta o descanso en el día hasta los cinco años aproximadamente. Al iniciar la etapa preescolar, cerca de un cuarta parte de los niños sufren terrores nocturnos, despiertan súbitamente de un sueño en estado de pánico. El niño puede gritar y sentarse respirando muy profundamente. Dichos terrores alarman más a los padres que a los mismos niños, que en ocasiones no recuerdan los terrores nocturnos a la mañana siguiente. Sin embargo, esto rara vez significa un problema emocional grave y puede deberse simplemente a una actividad de sueño profundo, además que suelen desaparecer alrededor de los seis años (Papalia et al., 2001).

Como se mencionó con anterioridad, cada área de desarrollo está estrechamente relacionada con las demás, por lo que el crecimiento y desarrollo fisiológico no es lo único que determina la adquisición de habilidades motoras. Craig y Baucum (2001) menciona que existen condiciones que son importantes para su adquisición: el aprestamiento, práctica, motivación y retroalimentación.

El aprestamiento es necesario para aprender cualquier habilidad tanto motora como cognoscitiva. Con esto se refiere a que se necesita cierto nivel de madurez y habilidades previas.

Practicar es indispensable. Los niños no dominarán la acción de subir escaleras si no la realizan. Para que los niños intenten repetidas veces una acción o actividad es necesario que se les estimule, dicho de otra forma, que se les retroalimente. Los padres, los cuidadores o los compañeros pueden retroalimentar el comportamiento de los pequeños si los estimulan a superarse y les dicen que lo están haciendo muy bien.

En otras ocasiones, la práctica es motivada por la conducta misma, por el deseo de dominarla y por el placer que le causa llevarla a cabo. Es pues, la motivación del niño la que permite su propio desarrollo. Al respecto, Papalia et al., (2001) mencionan que mucho del desarrollo físico ocurre a través del juego libre, principalmente, el de mayor actividad y no estructurado.

En síntesis, el desarrollo físico de los tres a los seis años incluye cambios corporales notables y el mejoramiento de las destrezas motoras finas y gruesas. Esto le permite al preescolar hacer ciertas actividades por sí mismo, como servir cereal en su plato y vestirse adecuadamente.

Otra área considerada dentro del desarrollo del preescolar es el *cognoscitivo*. A continuación se mencionan estos cambios a grandes rasgos.

Desarrollo cognoscitivo

El desarrollo de cualquier habilidad cognoscitiva es gradual al igual que en los demás casos. Pero de acuerdo con Mussen (1990) en los preescolares se pueden identificar cinco tipos de unidades de actividad cognoscitiva, que son los siguientes:

- 1) *Esquemas*. Se refiere a la forma que usa el niño para representar los aspectos o características más importantes de un suceso. Los esquemas no se limitan a la forma visual, también pueden basarse en los demás sentidos. Los niños en edad preescolar ya tienen gran capacidad para almacenar esquemas
- 2) *Imagen*. Es una representación detallada y consciente creada a partir de un esquema abstracto. Esto se puede ejemplificar con la siguiente analogía. Mientras que un esquema se asemeja a la caricatura de una persona, la imagen es más semejante a la fotografía completa. Así, si una persona adulta pregunta a un niño ¿Un elefante tiene orejas? El niño tardará un poco más de lo que tarda un adulto en responder, mientras que genera una imagen, hasta entonces responderá que si (Kossilyn; en Mussen, 1990)
- 3) *Conceptos*. Representa un conjunto de atributos entre un grupo de esquemas o imágenes. Por ejemplo, la palabra “perro”, es un concepto que no se relaciona con un suceso sino con un conjunto de cualidades comunes a un objeto. La

categorización es una actividad asociada con la formación de conceptos, los niños la llevan a cabo por sí solos por medio de la identificación similitudes y diferencias. A los cuatro años de edad, pueden clasificar de acuerdo a los criterios de color y forma (Papalia et al., 2001). También clasifican a las personas como “buenas” o “malas” dependiendo de las actividades que realizan. La categorización es una capacidad cognitiva estrechamente relacionada con aspectos emocionales y sociales.

- 4) *Reglas*. Se pueden entender como declaraciones sobre conceptos. “Los inviernos son fríos” es un ejemplo de regla. Conforme van creciendo, los niños conocen y adoptan más y más reglas, que cada vez se vuelven más complicadas. A los tres o cuatro años, los niños conocen algunas operaciones aritméticas, aunque no de forma algorítmica. La habilidad cognitiva de contar obedece a reglas que se hallan implícitas al momento de sumar o restar. Así por ejemplo, saben que si tienen dos dulces y reciben otro, tendrán *más* que antes, o por el contrario, que si comparten uno, tendrán *menos*. Al llegar a los cinco años la mayoría de los niños puede contar hasta 20 y algunos pueden realizar sumas o restas de un solo dígito (Siegler; en Papalia et al., 2001).
- 5) *Símbolos*. Son formas arbitrarias de representar sucesos concretos u objetos. Se diferencia de los dos anteriores en que aquellos se basan en aspectos físicos de sucesos perceptuales. Los niños conocen muchos símbolos, por ejemplo, saben que el color rojo de los semáforos significa que los autos deben detenerse.

Las unidades de actividad cognoscitiva mencionadas, Mussen (1990) las concibe como los resultados de los procesos que se llevaron a cabo previamente. Dos de estos procesos son la *percepción* y la *memoria*.

El proceso de percepción, se refiere primordialmente a la detección e interpretación de la información del mundo exterior. Este proceso se lleva a cabo de diferente forma a como la llevan a cabo los adultos.

En el ambiente externo hay una gran cantidad de estímulos, los niños intentan categorizarlos con los esquemas con los que cuentan, pero al no tener suficientes, les

demanda mayor atención. Por esto, los niños se distraen fácilmente, porque aún se encuentran conociendo el ambiente en el que viven y cuestionándose acerca de él.

La *memoria* por otra parte, es el almacenamiento y recuperación de la información. Los niños pequeños tienen una gran capacidad para almacenar información. En un estudio, a un grupo de niños de cuatro años se les mostró 60 ilustraciones durante dos segundos cada una. Al día siguiente se les mostró 120 ilustraciones, incluidas las 60 anteriores. El niño promedio nombró correctamente al menos el 80% de las veces (Kagan y Klein; en Mussen, 1990).

Pese a que la capacidad de memoria de los preescolares es buena, su percepción aún es un poco inmadura, lo que dificulta que puedan comprender adecuadamente ciertos fenómenos, como se verá enseguida.

Aspectos inmaduros del pensamiento del preescolar

Una característica del pensamiento de los preescolares es que no pueden poner atención en varios aspectos de una situación, es decir, centran su atención en un solo aspecto y desatienden todos los demás (Piaget e Inhelder, 1982). Un ejemplo de esto se ve reflejado por su incapacidad para comprender el principio de conservación, que establece que dos cosas iguales continúan siéndolo aun cuando se altera su apariencia física mientras no se le agregue o quite algo. Generalmente los niños entre tres y siete años de edad no pueden poner atención en las características de largo y ancho a la vez, por lo que cuando tienen a la vista dos recipientes con igual cantidad de líquido, pero uno es más alto que el otro y se les pregunta que cuál de los dos recipientes contiene más líquido, generalmente responden que el más alto tiene más.

Otra situación análoga es su pensamiento centrado en sí mismo. Los niños menores centran tanto su punto de vista en ellos que no pueden poner atención al de los demás. Esto les puede llevar a la confusión acerca de las causas de algunos sucesos. Así pues, cuando un niño cree que sus “malos pensamientos” han hecho que su hermana enferme o que ocasiona los problemas conyugales de sus padres, está pensando de manera egocéntrica.

Aunque los preescolares suelen ser egocéntricos y se interesan más en su perspectiva personal acerca de las cosas y sucesos, en algunas situaciones adoptan el punto de vista de otros. De acuerdo a Donaldson (en Craig y Baucum, 2001), los problemas que se les presentan a los niños son más claros cuando se les plantean de modo que tengan *sentido humano*. En un estudio que realizó, con niños en etapa preescolar, se les preguntó si un niño malo se podía esconder de la policía. Ninguno de ellos había visto que un niño se escondiera de la policía, no obstante, todos habían jugado a las escondidas y no les fue difícil adoptar el punto de vista del niño travieso. De lo anterior se concluyó que los niños manifiestan elementos de conservación, solo que no son sus modos predominantes de pensamiento. En este mismo sentido, menciona que el juego social (“las escondidas” es un ejemplo) es un medio muy importante para que los niños alcancen niveles más avanzados de habilidades cognoscitivas y sociales.

De acuerdo con ciertos autores (por ejemplo Piaget), en este periodo, el pensamiento en el niño es esencialmente simbólico y los símbolos no necesariamente están bien organizados en conceptos y reglas firmemente articuladas. Antes de los tres años el pensamiento se limitaba al ambiente físico inmediato, ahora los símbolos le permiten representar cosas que no están presentes en el momento y su pensamiento es más flexible. Aunque son muchos los símbolos con los que el niño puede contar, los más importantes son los que tienen que ver con el lenguaje, pues las palabras son el principal medio por el cual llevan a cabo las representaciones.

Lenguaje

A esta edad el niño ha aprendido nuevas palabras y las agrega a su repertorio, utiliza un vocabulario de 2,600 palabras y comprende 20,000 (Owens; en Papalia et al., 2001). Pero además de esto, ha adquirido el significado adecuado de éstas dependiendo de la situación en la que se encuentre (Stant, 1976), así por ejemplo, saben que las palabras “esto” y “eso” solo tienen un significado dentro del contexto en que las usan.

Según Owens (en Papalia et al., 2001) la gramática y sintaxis se van articulando cada vez de manera más adecuada. A los tres años, comienzan a usar

plurales, los pronombres personales y posesivos, y a conjugar el pasado. Usan frases simples y cortas, y más frecuentemente en modo de afirmación. Entre los cuatro y cinco años las oraciones se alargan, pueden ser afirmativas, negativas o interrogativas. Entre los cinco y los siete, ya emplean frases largas y complejas similares a las de los adultos.

A pesar de que durante esta etapa muestran grandes avances en el desarrollo del lenguaje, aún no comprenden la voz pasiva. Si se les dice “el niño baña a la niña” y “la niña es lavada por el niño” no se dan cuenta de que se trata de lo mismo (Craig y Baucum, 2001). También, continúan inventando algunas palabras o bien, aún no las conjugan de manera correcta, dicen “cabo” en lugar de “quepo” o “rompido” en vez de “roto”. Otras veces emplean sustantivos para *crear* verbos y dicen “lapízalo” en vez de “escribelo”.

Los niños suelen platicar con los adultos, con otros niños e incluso con ellos mismos. De este modo aprenden cómo llevar a cabo estas conversaciones. Comprenden que por medio de las palabras, se puede tener la atención de su interlocutor, por ejemplo, decir “¿sabes qué?” en lugar de acercarse y jalarle la ropa. Aprenden a hablar sobre el mismo tema, a ver si su interlocutor atiende lo que dice y a emitir sonidos para indicar que comprenden lo que les dicen (Garvey, 1984).

O’ Brien y Tagle (en Craig y Baucum. 2001) en un estudio durante el juego, encontraron que los juguetes influyen en el desarrollo del lenguaje debido a la tipificación sexual de los juguetes. Se encontró que las niñas jugaban más con muñecas, lo que les permitía mayor interacción verbal entre ellas, mientras que los niños que jugaron con carros tenían menos. Así pues, jugar con muñecas da ocasión a aprender y practicar más el lenguaje que con algún otro tipo de juguetes. Dichos autores agregan que tal vez es por esto que las niñas suelen adquirir habilidades verbales un poco antes que los niños.

El lenguaje es un aspecto importante en el desarrollo del niño y de sus juegos. En el actuar “como si” del juego de los niños y el uso del lenguaje se puede ver que éstos comienzan a desligarse del entorno inmediato, amplían y diversifican su comportamiento. El lenguaje y el juego simulado se desarrollan paralelamente y

reflejan la habilidad de representación de los niños (Cortés, Romero y Hernández, 2002). Cortés et al. (2002) mencionan que en la edad preescolar algunos niños poseen la capacidad para negociar, esta capacidad en el juego requiere de un nivel lingüístico elevado y generalmente destaca en los niños más grandes que en los más pequeños. Así pues, destacan las sugerencias para el juego, las instrucciones y los acuerdos cuando se tiene un nivel elevado de lenguaje. Los autores agregan que los niños son más hábiles en aspectos fantasiosos que cuando se trata de actividades cotidianas.

En resumen, el niño en la edad preescolar adquiere un conjunto de elementos cognoscitivos, tales como los esquemas, imágenes, conceptos, reglas y símbolos que le permiten representar aspectos importantes de un suceso, recordar objetos, entender nuevos conceptos, ajustarse a las reglas y hacer representaciones sin necesidad de que basarse en aspectos físicos de las cosas. Pese a que aun hay ciertos aspectos que no han alcanzado su pleno desarrollo, por ejemplo, entender el principio físico de la conservación, los niños más grandes poseen el nivel de lenguaje necesario para poder entablar correctamente conversaciones con los adultos y con otros niños de edad similar.

Desarrollo social

El desarrollo social de cualquier persona comienza desde el nacimiento, principalmente en el núcleo familiar. Generalmente este proceso se lleva a cabo inicialmente, entre el lactante y su madre. Si bien la díada madre-hijo es muy importante para los niños más pequeños dado que es el primer lazo social que ocurre en su vida, a su vez, ésta se expande también a los demás miembros de la familia o los cuidadores. Posteriormente, al llegar la etapa preescolar, este proceso de socialización se vuelve más complejo porque el niño tiene que establecer contacto con sus semejantes en un ambiente nuevo para ellos, el jardín de niños.

A continuación se mencionaran cuáles son algunos de los cambios asociados a la etapa preescolar en cuanto al proceso de socialización. Se le llama socialización al proceso mediante el cual los niños adquieren habilidades sociales de su grupo (Lytton; en Espinoza, 1995). Pero el desarrollo social además, tiene que ver con los aspectos

emocionales de los pequeños, pues durante esta etapa van aprendiendo las formas en que *deben* de comportarse en la familia, con los compañeros y en la sociedad en general.

De los tres a los seis años los niños muestran grandes cambios en la forma de manifestar sus deseos y sus emociones. Prueba de esto es el comportamiento que realiza un niño de tres años en comparación con uno mayor en una situación parecida. Así por ejemplo, cuando una madre promete a su hijo comprarle un helado, el más pequeño lo querrá en ese momento o casi inmediatamente, y si su madre se demora porque se encontró a una persona conocida y platican por unos momentos es frecuente que el niño manifieste su enojo o ira haciendo un terrible berrinche, tirándose al suelo, pataleando o dando gritos de protesta. En cambio un niño más grande puede esperar, se enojan menos y se controlan mejor. Éstos últimos enfrentan sus emociones de distinta forma, dada su experiencia, saben que no es correcto pegarle a su hermana o a su mamá (“no le pegues a tu hermana”, “respeta a tus mayores”).

De acuerdo con Wenar (en Craig y Baucum, 2001), la socialización durante la etapa preescolar va acompañada de eventos que provocan ansiedad y/o temor a los niños. Esto se debe, en parte a que el niño trata de evitar el sufrimiento de la disciplina y el enojo de sus padres.

Generalmente los padres son afectuosos y tienen una actitud de aceptación hacia los pequeños, pero en ciertas ocasiones les retiran su amor y atención a manera de castigo. Esta puede ser una situación que les produce ansiedad a los niños. Muchas veces los niños no tienen una visión correcta de lo que significan realmente las palabras de los adultos (“ya no te voy a querer”) y tienden a interpretarlo como algo muy serio. Otras veces, se presentan situaciones concretas que también les producen temor o ansiedad, como lo es la llegada de un hermanito o hermanita.

Hay que mencionar también que en algunas situaciones es necesario para la supervivencia tener miedo a ciertas cosas: a las estufas calientes, a los animales en las calles o a los automóviles.

El efecto y la alegría son estados emocionales que también se presentan durante el periodo en cuestión en diferentes formas. En los niños más pequeños no es mal visto

que los expresen espontáneamente y efusivamente, brincando y aplaudiendo, en cambio, cuando son más grandes, el preescolar aprende a reprimir esa efusividad. La frustración en los preescolares por otro lado, suele conducir a la manifestación de agresión.

En otro aspecto, de acuerdo con Leighton (1992), en la etapa preescolar comienza a aparecer la conducta prosocial. Ésta se entiende como las acciones que tienden a beneficiar a otro u otros sin que se prevean recompensas externas. Éste es un concepto general, por lo que abarca atrás conductas tales como ayudar, compartir, cooperar, proteger y defender entre otros. Por ejemplo, la conducta de *compartimiento* Leighton la define como el acto voluntario por el cual una persona provee a otra con sus posesiones o bienes, los que desearía mantener para sí. Dicho autor menciona que ésta es una característica que se asocia con la edad, más que con otras variables (p.e. el género) de los niños y cita a Wright, quien encontró en un estudio que los niños mayores (12 años) son los más generosos, en comparación con niños de menor edad (cinco años). En adición a esto menciona que a los cuatro años de edad cerca de un 40% de los niños se comporta de manera cooperativa y a los cinco años, el porcentaje asciende a 50.

Tal como se señaló antes, el desarrollo social implica la adquisición de ciertas habilidades. Una actividad estrechamente relacionada y reconocida por su utilidad en la adquisición de dichas habilidades es el juego infantil. Por ejemplo, el juego de representar roles o imitar modelos, permite y facilita la interacción con otros niños. Aprenden cómo relacionarse, algunas reglas sociales y a comprender las consecuencias de sus acciones. Este tipo de actividad, conocida como juego dramático refleja mayor madurez social.

Uno de los lugares donde se lleva a cabo el proceso de socialización, es el Centro preescolar o “jardín de niños”. Es este un importante contexto de socialización para los niños y uno de los primeros después del hogar. En estos Centros hay un alto grado de actividad y disposición de materiales, juguetes, tareas y equipos que estimulan el desarrollo físico, intelectual y social del pequeño (Godínez y Torres, 2003).

La escuela representa varias situaciones y actividades que dan lugar a cambios en el desarrollo del pequeño ya que es una experiencia diferente a lo que había vivido anteriormente. El desarrollo social en la edad preescolar es considerable ya que las experiencias en el Centro preescolar facilitan la integración del niño con sus compañeros. Por ejemplo, los niños prefieren juegos más complejos que incluyen reglas y actividades en grupo cuando se hallan en un contexto organizado (Case-Smith y Millar, 2008).

En suma, el desarrollo social, es un proceso que cambia llegada la edad preescolar, pues el círculo de relaciones interpersonales es hace más amplia. El ingreso al los centros infantiles les proveen de nuevas actividades y experiencias. Tanto en el caso de la actividad lúdica como en los salones de clases, los niños deben aprender a comportarse de forma que se adapten al grupo, mostrando conductas prosociales, tales como la cooperación, compartir y ayudarse entre sí.

Como puede notarse, hasta este momento se ha mencionado reiteradamente al juego infantil como un elemento importante en el desarrollo de los pequeños, en cada una de las áreas de desarrollo mencionadas. Ésta es una actividad compleja que posee sus propias características y funciones. Por ello, es importante conocer más a detalle lo que respecta a dicha actividad. El siguiente capítulo estará dedicado al juego infantil.

CAPÍTULO 2

Juego infantil

El juego es una actividad muy peculiar del ser humano que difícilmente puede ser definida de una sola forma, por ello, en este capítulo se mencionan varias de las definiciones existentes. Después de esto se mencionan algunas de las características que pueden ser atribuidas a dicha actividad.

El comportamiento lúdico es una de las actividades más importante para los niños ya que favorece muchos de los aspectos del desarrollo, por ello también se mencionan las funciones que éste tiene en las diversas áreas de desarrollo del preescolar. Al final del capítulo se mencionan algunos de los factores que influyen en el juego.

Antecedentes

La actividad lúdica en los niños ha sido reconocida por su importancia desde tiempos históricos. Incluso en tiempos de los griegos clásicos se reconoció el valor práctico del juego. De acuerdo con López y Cachón (1994) fue Platón el primero en reconocer que el juego era útil para el aprendizaje. Por ejemplo, a aquellos niños que se les había asignado la tarea de ser constructores cuando grandes, se les daban juguetes pequeños en forma de herramientas para que desde pequeños comenzaran a construir. Similarmente, Aristóteles creía que los niños debían ser instigados a jugar lo que como adultos iban a hacer como trabajo.

Siglos más tarde, en el antiguo imperio romano el juego se constituyó como una característica fundamental de su cultura. La sociedad romana no podía vivir sin juegos, eran éstos un derecho sagrado del pueblo. Pan y juegos era lo que el pueblo exigía al estado (Millar, 1972). El carácter lúdico de esta cultura también se manifestaba en las expresiones artísticas, como la literatura y las artes plásticas.

Los juegos dentro de la cultura romana eran muy importantes, no obstante, su importancia radica más en que se trataba de un medio para apaciguar a las multitudes y entretener a las masas. Así pues, el carácter creativo del juego o su vinculación con el aprendizaje, la educación u otros aspectos no es algo por lo que se haya caracterizado dicha cultura. Fue en siglos recientes que el juego despertó interés desde otros puntos de vista, particularmente hablando del juego infantil.

Froebel a inicios del siglo XIX señalo la importancia que tiene el juego para el aprendizaje de los niños. Su experiencia como maestro le permitió darse cuenta de los juegos que más gustan a los niños y los juguetes que ayudaba a desarrollar sus capacidades. Estas ideas tuvieron valor práctico en su época pero no generó mas estudios que respaldaran sus ideas (Millar, 1972).

Más tarde, a finales del siglo XIX surgieron algunas teorías que intentaron explicar el origen del juego, algunas de éstas se basaron en la idea de un exceso de energía o bien, con base a su utilidad.

Teorías clásicas del juego

A continuación se hace mención de las primeras y más conocidas teorías que se plantearon en relación al juego infantil. Aunque todas ellas en la actualidad no suelen ser aceptadas, marcaron la pauta para el avance en el estudio del desarrollo de los niños y sus juegos.

Teoría del exceso de energía

Herbet Spencer en su obra “Principios de Psicología” planteó esta teoría (en García, 2003) y su supuesto básico es que existe en el niño energía sobrante que se libera en el juego, lo cual no implica que el niño aproveche la energía sobrante de su cuerpo, pues éste lo descarga en actividades que no tienen ningún fin. Consideraba que el niño no tenía necesidades apremiantes, por lo que utilizaba su energía en los juegos. Por lo cual, asumió que el juego era una “expresión exuberante de energía”, como también se le conoció a su teoría.

La noción de esta teoría también se basa en la analogía de un sistema hidráulico o de gas. Estos sistemas pueden sobrecargarse hasta tener una presión de gran fuerza, que puede ser liberada por varios canales. De manera similar, el niño que no tiene actividades que le demanden mucho esfuerzo y trabajo, acumula la energía poco a poco y la libera con el juego.

Como explicación, esta teoría resultó bastante simplista y no se diferencia en nada de otras interpretaciones basadas en la misma analogía. Por ejemplo, la teoría

de la agresión basada en la frustración es en esencia lo mismo, pues menciona que la presión (del sistema hidráulico) en vez de ser liberada mediante el juego, se hace por medio de la conducta agresiva. En adición a esto, resulta que los niños no juegan solo cuando tienen mucha energía, que generalmente la tienen, eso no se duda, pero, un niño aún cuando se encuentra muy cansado por una larga caminata u otra tarea, puede comenzar a jugar a las carreras si alguien se lo propone. Un bebé aún cuando todo indique que está cansado y listo para dormir puede comenzar a jugar a aventar las cosas que tiene a su alcance.

Spencer supuso que la actividad lúdica se debía al exceso de energía, los hechos muestran que no es condición necesaria para que el juego se lleve a cabo, pues aún cuando los infantes no parecen tener energía de sobra, siempre tienen la suficiente como para comenzar a jugar en cualquier momento.

Teoría del descanso

Contrariamente a lo que Spencer planteó, Lazarus (en García, 2003), creía que el juego era una actividad que permite recargar energía. El juego era una respuesta a las necesidades de relajamiento que sirve para descansar y lo hace más efectivo que el simple hecho de dormir o hacer nada.

Esta teoría no tuvo gran aceptación, tal vez porque tiene objeciones obvias, pues parece contradictoria en sí misma. Al juego se le ve únicamente como un medio para relajarse, pero en el juego la relajación no es su esencia, al contrario, implica el movimiento, excitación y gran actividad por parte de quien juega. Esta teoría además no se ve apoyada por el hecho de que después de jugar intensamente, los niños toman *otro* descanso.

Teoría de la recapitulación

La teoría de la recapitulación fue propuesta por el Psicólogo norteamericano y pionero de la psicología infantil, Stanley Hall. Al igual que en muchos de sus contemporáneos, la teoría de la Evolución de Charles Darwin tuvo una gran influencia en él (Ausubel y

Sullivan, 1991). Por primera vez, un psicólogo formal se preguntaba acerca de las preferencias de los niños en el juego, particularmente, por los tipos de juguetes.

Lo que establece en su teoría de la recapitulación infantil, es que los niños son un eslabón en la cadena de la evolución del animal al hombre y pasan a través de diversos estados. Para Hall, su teoría aplicada particularmente al comportamiento lúdico, significa que el niño repite la historia de la raza humana a través de los juegos. Dicho de otro modo, el juego es la reproducción de las actividades primitivas que llevaron al hombre de un pasado animal al desarrollo de la civilización y la cultura.

Hall mencionaba que los estados por los que pasa el feto humano desde la concepción hasta el nacimiento eran similares en otras especies animales. Y que las experiencias de los ancestros se mantienen por los actos del niño, en sus actividades y en su juego. Entonces, los juegos serían una reminiscencia de las actividades que han sucedido en el hombre a través de la formación de la civilización.

Consideraba además que el contenido del juego podía interpretarse bajo estas ideas. Así, si un niño jugaba con agua y tenía gusto por el mar es porque podría estar relacionado con sus ancestros que fueron pescadores.

Si bien ésta no fue una teoría del todo aceptada por los demás psicólogos debido a sus limitaciones, fomentó el estudio del desarrollo psicológico del niño (Millar, 1972)

Teoría del preejercicio

Distintamente a las teorías anteriores, la teoría del juego como preejercicio de basa en la noción de desarrollo y utilidad del juego para tal fin.

Para Karl Gross, exponente de esta teoría, el juego no era solo las secuelas comportamentales del desarrollo filogenético de la especie humana, sino que además, creía que dichas actividades eran de utilidad para la sobrevivencia y perfeccionamiento de modelos que se requerían para la vida adulta (López y Cachón, 1994).

Argumentó que en los animales sobreviven aquellos que están mejor alimentados, que son aptos para procrear y se adaptan a los cambios climatológicos, y que el juego les sirve de práctica (correr, saltar, etc.) para llevar a cabo acciones que

serán necesarias en la vida adulta. Así, en un infante los movimientos que hace con los pies y manos, tambalearse y mecerse le permiten adquirir, cada vez más y con mayor precisión el control de sus movimientos corporales.

Solo los animales que se adaptan favorablemente a las condiciones del ambiente, cuya dotación biológica les permite ser beneficiada por la experiencia y el aprendizaje, son los que sobreviven. Por esto, el juego al favorecer al animal, y al hombre en este aspecto, Gross lo consideró como un preejercicio, es decir, como la ejercitación del cuerpo para adquirir nuevas habilidades de supervivencia.

Aquí radica la importancia de la teoría de Gross, en que demostró que hay ciertas actividades que son útiles y benéficas para el desarrollo biológico. Aunque no tomó en consideración otras áreas de desarrollo, no se le debería objetar, ya que fomentó el estudio acerca del tema.

Las teorías mencionadas también cuentan con una definición propia acerca del juego, no obstante hay otras que retoman otros aspectos y no lo ven como una actividad superflua. A continuación se mencionan algunas de ellas, comenzando con el origen etimológico de la palabra.

Definiciones

Etimológicamente, la palabra juego encuentra su raíz en palabra *ludus* derivada del latín, que hace referencia precisamente al juego infantil, pero también al recreo, la competencia, la representación teatral y los juegos de azar (Salazar, 1988). *Ludentes* es otra palabra asociada al juego que proviene del latín, aunque denota al mismo tiempo otras cosas como educación, reglas, espacio, interacción social, creatividad y fantasía entre otras.

Probablemente se debe a esta etimología que aún en la actualidad se puede referir al juego tanto como con la palabra *lúdica*, *actividad lúdica* o *comportamiento lúdico*, sin distinción alguna, pues básicamente es lo mismo.

A partir de estas raíces se puede notar que desde hace mucho tiempo al juego se le asocia con el recreo, los niños y la diversión, no obstante, el juego significa más que

eso. Varios teóricos han definido el juego, cada quien tomando ciertos aspectos y abandonando otros.

El juego es un término ampliamente definido. Spencer (en Millar, 1972) lo definió como una actividad que se desarrolla por las situaciones inmediatas que de ella se derivan, sin prestar mayor atención a los beneficios posibles que de ella se pueden obtener.

El filósofo inglés Arnulf Rüssel (en Velásquez, 2002) en su libro *“El juego de los niños”* consideró que el juego es un actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella. Sin embargo, reconoció que el juego es útil para el desarrollo de aptitudes, capacidades y adquisición de conocimientos.

Para el antropólogo holandés Johan Huizinga (en García, 2003) el juego es una acción libre que se lleva a cabo en tiempo y espacios determinados, de acuerdo a reglas obligatorias, pero libremente aceptadas. Es una actividad que encuentra su fin en sí misma y se acompaña de un sentimiento de alegría de la conciencia de *ser de otro modo* que en la vida real.

Si se toma en consideración todos los aspectos del juego, se puede dar cuenta que las definiciones anteriores son parciales, es decir, toman algunos aspectos para su definición pero no todos. Spencer por ejemplo, lo consideró como una actividad sin fin utilitario, pero nada más. Rüssel por su parte, solo añadió a lo anterior que se ve acompañada de alegría. Tal vez por su visión antropológica, Huizinga reconoció además, la importancia de las reglas y la simbolización, aunque no lo llamaba como tal, pues se refería a ello con el “como si” que realiza el niño durante el juego.

Encontrar una definición que abarque todos los aspectos del juego sería muy difícil, pero tal vez, ni siquiera sea necesario, pues cada una de éstas aporta algo al conocimiento del tema y pone de relieve las particularidades de la actividad lúdica. En consecuencia, se consideran más puntos de vista.

Aquino y Sánchez (1999) mencionan que por jugar se entiende toda actividad hecha por puro placer y la gratuidad es una de sus características principales. Se juega por el gusto de jugar y esta misteriosa cualidad la hace contraponerse con otras actividades utilitarias o relacionadas con el trabajo. Patrick (en García, 2003) define el

juego como una actividad libre y espontánea que se lleva a cabo sin perseguir mayor fin que el concedido por el individuo que las pone en práctica. Ramírez (1997) por su parte, define el juego como un medio natural de autoexpresión que utiliza el niño.

Desde el punto de visto educativo, el juego es considerado como un medio de aprendizaje, una vía para el niño que sirve para conocer de sí mismo y de los demás, de su entorno físico y social.

Piaget (1979), consideró el juego principalmente como una actividad cognoscitiva. Para él, el juego consiste en la orientación del propio individuo hacia su comportamiento, así como una preponderancia de los medios sobre los fines de la conducta y un predominio del proceso de asimilación (transformación de la realidad externa para que encaje en las estructuras del niño).

Dado que en el presente estudio se enfatiza la importancia del aspecto social del juego, es decir, se considera al juego como un proceso social, que involucra la interacción entre los individuos, aunado a que se le considera como un elemento importante en el desarrollo social del niño preescolar, se requiere de una definición que retome este aspecto del juego. Bijou y Baer (1982) consideran que el juego es un tipo particular de interacción, que se refuerza a sí misma. Sin embargo, no se dieron a la tarea de definirla con mayor claridad. Pero quien definió el juego en estos términos, desde un punto de vista interaccionista fue Lev Vigotski (en Linaza y Maldonado, 1987), por tal motivo en este escrito se asumirá como definición la que fue propuesta por él.

Para Vigotski el juego es una actividad en la que las relaciones sociales entre los individuos se reconstruyen sin objetivo ni fin utilitario y representa una situación real pero creada imaginariamente. La postura de Vigotski difiere de la que aquí se ha adoptado, que es un enfoque conductual, pero a pesar de ello se considera que Vigotski atinó en el aspecto interaccionista y social del juego.

A pesar de que no existe una definición universal del juego, diversos autores (Gonzales, 1981; Sainz 1994; García 2003)) han señalado algunas de las características más sobresalientes del comportamiento lúdico.

Caracterización

En los siguientes párrafos se mencionan las propiedades del juego más notables.

Es un fenómeno universal. Es una actividad que escapa a la esfera del quehacer cotidiano, común y corriente que se encuentra presente en todas las culturas y en todas partes del mundo, sin excepción. Aún en las situaciones más extremas o precarias los niños buscan jugar, así no tengan un juguete, representarán sus juegos con otros objetos. Dependiendo de la época, el espacio y la cultura, se pueden hallar diferencias en el juego de los niños, pero lo que no cambiará es su presencia.

Es una actividad libre. El niño que juega lo hace por su propia elección y convicción, el juego no es una actividad que se pueda imponer u obligar a hacer, en el momento en que así fuera, este ya no sería tal. Quien juega lo hace por el gusto de hacerlo y el placer que le brinda. Las reglas, implícitas o explícitas que puedan existir en el juego, son libremente aceptadas por los niños, y quien no las acepta, simplemente deja de jugar. Se diferencia de las actividades que se realizan por mandato u orden, y aún si un adulto dice a un niño “ve a jugar”, éste lo hará solo si lo desea, en caso contrario no lo hará. Esta cualidad de libertad también se ve reflejada por la participación activa de quien juega, ya sea individualmente o en compañía de otros.

Es un acto espontáneo. No se sabe en qué momento un niño comenzará a jugar, sobre todo si se encuentra en una situación en la que su comportamiento no se vea influida por otras personas.

Su motivación es intrínseca. El juego no obedece a incentivos externos, el gusto por jugar se genera al interior del pequeño, transcurre en su interior y su ejecución permanente se fortalece por la satisfacción que experimenta. Al ser una actividad motivada intrínsecamente, se retroalimenta a sí misma dado que se acompaña de sentimientos de alegría y felicidad. Como consecuencia de esto, también se autopromueve.

No tiene interés utilitario. Con esto se quiere dar a entender que quien juega no tiene un interés en obtener algo como resultado del juego que realiza. El disfrute que siente el niño que juega, es un goce de medios más que de algún fin en particular, por

ello es algo inherentemente improductivo. Sobre todo en los primeros años de vida, las acciones que realiza el pequeño se centran sobre sí mismas de modo que no se ve influido por circunstancias externas y no obtiene nada para sí mismo ni para los demás. El juego no busca un fin o meta, es el fin en sí mismo. No obstante, Vega (1991) menciona que todo juego en cierto sentido es interesado puesto que el jugador con seguridad se preocupa del resultado de su actividad.

El juego manifiesta regularidad. El niño incrementará o disminuirá su tiempo designado al juego, de acuerdo a sus necesidades personales de desarrollo o de evasión de la realidad. Formará patrones en el tiempo y tenderá a parecerse al juego de otros niños de la misma cultura y de la misma edad.

Es envolvente, en el sentido de que es la actividad que mayor tiempo le dedica el niño y demanda la participación total de él. Implica todos los aspectos de la conducta, abarca los planos conductual; cognoscitivo; emotivo y afectivo; corporal y; social.

Es una vía de aprendizaje. Basta con mencionar que por medio del juego se pueden practicar muchos movimientos como correr, girar o brincar, lo que permite el desarrollo físico y motor.

Es un espacio liberador, en tanto que permite reducir las tensiones, resultante de su ejercicio.

Es una actividad original. Aunque los niños suelen imitar a los adultos e interpretar sus roles, es un acto novedoso porque no imitan el juego de otros niños, crean el suyo propio tal como lo dictan sus deseos.

Es una necesidad. Algunos de los planteamientos hechos por los autores señalan que se le puede considerar incluso una necesidad básica, tal como lo es comer y beber. La carencia de juego en el niño traería graves consecuencias para su desarrollo, muchas de ellas irreversibles.

Es una conducta. Ante todo, el juego es comportamiento, ocurre en un tiempo y espacio determinados, lo que implica que se puede ser observado y medido, es decir, se constituye como objeto de estudio de la psicología por derecho propio.

Evoluciona. El juego en los niños no solo sirve para conocerse a sí mismos, sino también para conocer el mundo que les rodea, de esta forma comienza un proceso

evolutivo que inicia con el dominio del propio cuerpo y termina con el conocimiento del medio y las relaciones sociales. En este último aspecto, Ramírez (1997) menciona que el juego en sus inicios es individual y posteriormente es socializado. Gesell et al. (1956) mencionan que a los 3 años el niño prefiere el juego solitario y a los 5 años juega en grupos de 2 a 5 niños. Millar (1972) por su parte menciona que uno de los juegos de mayor calidad es el juego cooperativo, y que antes de llegar a ese nivel, el niño atraviesa otras formas de actividad lúdica tales como el juego individual y el juego paralelo.

Resumiendo, el juego es una actividad que posee características muy peculiares, empezando por mencionar que es una actividad universal. Es algo que se llevan a cabo en todos los niños de diversas edades y una de las prácticas que más se disfrutan y se realizan con entusiasmo. Las ventajas que de él se derivan son diversas, por eso, además de mencionar las características del juego, es importante decir las funciones que éste tiene en las diversas áreas de desarrollo del niño.

Funciones del juego en el preescolar

Si bien se presume que el juego es una conducta sin fin utilitario y que quien lo realiza no tiene el interés de obtener algo, se considera que éste tiene un gran valor en muchos de los aspectos del desarrollo del pequeño. En este apartado se consideran como funciones del juego aquellos resultados que son benéficos para el niño como consecuencia de su práctica.

Función física

En muchos de los juegos la actividad física es la característica principal. Es mediante la práctica y el movimiento constante como el niño adquiere el control de su cuerpo. Las actividades vigorosas como correr, saltar, agacharse, patear un balón o lanzar una pelota, son particularmente importantes para adquirir habilidades motrices gruesas y coordinación general del cuerpo. Otro tipo de juegos como las canicas ayudarán al niño a mejorar sus habilidades motrices finas.

En otros casos, el niño se pone en contacto con el ambiente por medio del juego. Le permite conocer las cualidades de las cosas. Chapotear, patear latas o arrancar pétalos de las flores, les hacen conocer nuevas sensaciones, sonidos, olores y texturas. Concretamente, adquiere mayor estimulación sensorial.

Cada tipo de actividad representa sus propios beneficios para el niño, así pues, aunque se trate de un juego que solo implica movimiento y menos trabajo intelectual, éste tiene un valor físico, sobre todo en los primeros años de vida.

Función intelectual

A través del juego, el niño estimula su desarrollo intelectual. Mediante el juego el infante hace razonamientos para solucionar problemas, aprende las características de los objetos, el significado de color, tamaño y textura entre otros. La exploración que realiza mediante él le permite obtener información del mundo real. Aprende a poner atención aumentando cada vez más el tiempo en ello.

A edades tempranas los niños poseen una gran imaginación, pese a ello, también aprenden a distinguir entre la realidad y la fantasía con ayuda de las educadoras u otras personas más grandes. Stant (1976) menciona que la imaginación cumple un papel importante en el desarrollo y juego del niño preescolar, no obstante, es bueno hacerle saber cuándo se trata de algo real y cuándo de algo ficticio y pone el siguiente ejemplo:

Fernando (nombre ficticio): Todas las noches salgo a pasear por el bosque.

Maestra: ¡Que lindo! ¿Qué ves?

Fernando: Veo tigres y los cazo.

Maestra: ¡Oh!

Fernando: si, y a veces me monto sobre sus espaldas.

Maestra: ¿De veras?

Fernando: Y algunas veces les tiro de la cola.

Maestra: Te gustan los tigres ¿verdad?

Fernando: ¡Si mucho!

Maestra: También a mi. Yo también voy al bosque y los cazo, monto sobre ellos y les tiro de la cola.

Fernando (con aire bastante sorprendido): Es una mentirita ¿verdad?

Maestra: Sí, pero algunas veces es divertido inventar. Pero también es bueno decir a los demás cuando uno está inventando y cuando cuenta algo verdadero.

Fernando: Nosotros dos estuvimos inventando ¿no es cierto?

Además, el juego permite en los niños practicar el lenguaje, se ejercitan en el dominio de la gramática y de las nuevas palabras que van adquiriendo. También emplean el lenguaje para organizar sus juegos (Cortés et al., 2002).

El juego de simulación, esto es, cuando los niños actúan “cómo si”, se vuelve más complejo en la etapa preescolar. Puede que inicialmente el niño piense que lo que imagina en el juego es real, pero posteriormente adquiere la capacidad para distinguir entre la realidad y la fantasía.

Función emocional

La infancia es una etapa crítica en el desarrollo de las emociones, porque son fuerzas importantes y determinantes para el bienestar del niño. Por ello es preciso cuidar el clima emocional que le rodea, procurando que sea el más adecuado (González, 1981). Así por ejemplo, hay actividades que le permiten adquirir confianza en sí mismo, lo mismo que independencia para realizar ciertas actividades. Además, la expresión de emociones o afectos positivos son importantes para el comienzo y regulación del intercambio social. Por el contrario, las emociones negativas (por ejemplo ira) pueden ser negativas y los niños que las manifiestan de forma exacerbada suelen ser considerados como antipáticos, poco cooperativos y agresivos, tanto por sus pares, como por sus maestros (Denham, Mason, Caverly, Schmidt, Hackney, Caswell y DeMulder, 2001).

Alcanzando los cuatro años de edad, algunos niños pueden identificar las situaciones de juego que producen alegría, tristeza, temor o ira. La representación de roles en el juego permite ensayar conductas y experimentar reacciones. Cualquiera que sea la situación *dramática*, pueden manifestar sentimientos o emociones intensos, y resolverlos con mayor facilidad (Craig y Baucum, 2001).

Función educativa

Tomando en cuenta las necesidades del preescolar, las educadoras realizan determinado tipo de juegos con propósitos de instrucción. El conocimiento de las propiedades de algunos juegos permite aplicarlos en los niños para facilitar un aspecto de su desarrollo.

Función terapéutica

El juego tiene un valor terapéutico porque mediante él, el niño puede expresar si tiene problemas y sus sentimientos asociados a ellos. Conductas desadaptativas como la autoestimulación o la agresión pueden ser prevenidas por medio del juego dirigido así como con el juego libre (Esquivel, 1989; Velásquez, 2002).

Aún cuando no existen problemas en el niño, el juego representa una forma útil para lograr el bienestar, ya que es un espacio recreativo y permite la relajación.

Función social

En el juego el niño aprende sobre sí mismo, sobre los demás y las relaciones entre ellos. Los compañeros de juego se dan apoyo emocional, sirven de modelos y favorecen el juego complejo y creativo (Craig y Baucum, 2001).

En los juegos de construcción, como hacer una casa con bloques fomenta la cooperación entre los preescolares, interactúan y comparten sus materiales.

Los juegos que involucran a varios niños, les permite adentrarse en el mundo de las reglas sociales. Aprenden a establecerlas y respetarlas. Tal como lo dicen Craig y Baucum (2001) y Cortés et al. (2002), los preescolares negocian actividades mutuamente aceptables y fijan las reglas del juego.

Las relaciones entre compañeros de juego son un elemento importante durante la socialización del preescolar y el éxito en ésta se basa en la adquisición de habilidades sociales. Aquellos niños que no poseen las habilidades necesarias para convivir en armonía y hacen uso de la agresión suelen ser los más rechazados. De ahí la importancia de ayudarles a adquirir habilidades sociales y conductas prosociales.

Una de estas formas es enseñándoles de manera directa. Otras es propiciando oportunidades de experiencias sociales positivas con los compañeros.

En resumen, se puede decir que lo anterior es uno de los puntos más importantes del juego, en que favorece el desarrollo social.

Ahora bien, se acaban de mencionar las funciones del juego infantil en el desarrollo del preescolar, y antes de eso, algunas de sus características más comunes, y que son propias de la actividad lúdica. Ahora se mencionarán algunos factores que inciden en él.

Factores que influyen en el juego

En la literatura sobre juego se han referido los siguientes aspectos que influyen en el juego infantil, entre ellos están los siguientes:

Sexo

Niños y niñas son distintos por sus características biológicas, pero lo son aún más por las diferencias que se les ha adjudicado por la sociedad y la cultura. Lo distinto del juego en niños y niñas no es un efecto de la biología, sino resultado de la imposición cultural de roles. Son los adultos quienes inculcan ciertos juegos dependiendo de si se es niño o niña, así como los juguetes que se les asignan. En un estudio, Briseño (2001) indica que las niñas recreaban en el juego los roles de mamá y de maestra, mientras que los niños encuentran gran satisfacción en la manipulación de objetos como aviones, monitos, carros y grúas.

El juego de los niños de entre 4 y 6 años es más ruidoso y vigoroso en comparación con el de las niñas, que es más tranquilo. Éstas suelen ocupar espacios más reducidos que los niños, quienes se desempeñan con mayor libertad y corren más.

Los varones a su vez, son más propensos a mostrar señales de competitividad, combatividad y el uso de la fuerza física en sus actividades lúdicas. Las niñas generalmente eligen representaciones de roles, temas domésticos y tienen relaciones más íntimas con sus compañeras de juego (Villanueva, 1997).

En síntesis, el sexo es un factor que incide el comportamiento lúdico principalmente en cuanto contenido se refiere.

Entorno familiar

La familia es la principal institución que transmite valores y normas al niño a lo largo del tiempo, de manera que habrá juegos que se favorezcan o se impidan, se patrocinen o prohíban. Otro aspecto es la influencia por parte de los padres en la elección de los juguetes puesto que son ellos quienes determinan su adquisición.

Algunos estudios (Vega, 1991) ejemplifican lo anterior al encontrar que los niños poseían en sus habitaciones más juguetes relacionados con animales: como zoológicos y granjas; las niñas en cambio, no tenían este tipo de juguetes. Los cuartos de las niñas más bien contenían muñecas y estaban decorados con papeles en las paredes y figuras entre las que destacan flores de diversos colores. Otra diferencia radica en el número de vehículos hallados, las niñas a ninguna edad poseían un vagón, una moto o un autobús, pero los niños sí, y en gran cantidad (11 en promedio).

Algunos padres se muestran más permisivos que otros, mientras que unos permiten juegos que implican riesgos para los niños como patinar, otros prefieren no hacerlo. Aunque algunas actividades pueden ser en cierta medida peligrosas, al no permitirles jugar a lo que ellos quieren también se está limitando su desarrollo. No obstante, padres y niños deben ser cuidadosos al realizar cierto tipo de juegos.

Nivel socioeconómico

De acuerdo con Sandberg y Meyer-Bahlburg (1994) el nivel socioeconómico repercute en cuanto al acceso que se tiene a cierto tipo de juguetes, los espacios para jugar o bien el tiempo que le puede dedicar el niño a la actividad lúdica. En su estudio encontraron que el estatus económico vinculado con el nivel educativo de los padres está relacionado con la actividad de juego. Esto es, un nivel educativo alto correlacionó positivamente con las actividades lúdicas de sus hijos denominadas como femeninas, y correlacionó negativamente el nivel educativo bajo con estas mismo tipo de actividades.

Conviene agregar que los mismos autores señalan que este factor ha sido muy descuidado por parte de los investigadores. Además hay otros hallazgos que parecen poner en tela de juicio que este sea un factor que influye en el juego infantil (Nadelman: en Sandberg y Meyer-Bahlburg, 1994). Por lo tanto, se debe continuar indagando acerca de este tema.

Edad cronológica

Conforme va creciendo el niño, sus juegos se irán moviendo hacia una mayor integración física y a un ejercicio intelectual de mayor complejidad (García, 2003). Vega (1991) menciona que dependiendo de la edad cabe esperar respuestas específicas correspondientes a sus intereses y capacidades tanto físicas como mentales.

Una actividad lúdica en particular se relaciona con el nivel de desarrollo de diversas áreas. Así por ejemplo, patinar, andar en triciclo o en bicicleta depende de que el niño sea capaz de lograr un nivel de equilibrio básico, para poder continuar aprendiendo otras capacidades. Un niño de dos años difícilmente encontraría atractivo querer jugar con una bicicleta, en cambio, uno de cuatro o cinco años parece estar listo y llama más su atención.

El nivel de juego se desarrolla paralelamente con el pensamiento (Piaget, 1979), por lo que no sería prudente dar a un niño de tres o cuatro años un juego de química para que haga “experimentos” con él.

Malone (2006) ha encontrado diferencias en los patrones de las conductas de juego respecto a la *edad de desarrollo*. Así, encontró que las conductas consideradas como sofisticadas se correlacionaron positivamente con la edad de desarrollo. Lo mismo ocurrió en el caso de las conductas menos sofisticadas, que se correlacionó positivamente con edades de desarrollo menores, sobre todo en niños con algún tipo de incapacidad.

Algunas otras descripciones y con base a la cualidad *individual* o *grupal* del juego se a dicho que éste inicialmente es solitario y posteriormente es colectivo o en grupo. De acuerdo con Shea (1981), muchos de los maestros de preescolar conciben la conducta de juego de los niños como el cambio sobre un *continuo*, partiendo de las

tareas individuales al inicio de la escala a juegos grupales al final de la misma. Estas observaciones hechas por los profesores aunque tienen validez por ser ellos las personas que están en contacto con los niños requieren de verificación y de una descripción más detallada que simplemente decir que los niños pasan del juego individual al juego en grupo.

Otras variables

VARIABLES COMO LA RAZA A LA QUE PERTENECEN LOS NIÑOS NO HAN SIDO MUY ABORDADOS EN EL ESTUDIO DEL JUEGO (Sandberg y Meyer-Bahlburg, 1994).

La etnia, o bien, las diferencias entre las culturas tampoco han sido muy abordadas dentro del contexto del juego infantil. La investigación transcultural ofrece una importante fuente de información para ver cómo difiere el juego en unas culturas de otras. Garoz y Linaza (2006) por ejemplo, refieren que los niños (incluso en los adultos) de la comunidad de Mapuche (ubicada en la República del Chile) no hacen tanta referencia en los aspectos competitivos del juego, como ganar un partido de fútbol o conseguir más puntos, a diferencia de los niños españoles quienes sí lo hacen. Por lo tanto la competitividad en el juego, que hasta ahora se ha considerado como una característica de los niños más que de las niñas, puede deberse también en parte al ambiente cultural en que se está.

En síntesis, son varios los factores que influyen en el desarrollo del juego infantil. Hasta ahora las investigaciones se han abocado más a ciertos aspectos que a otros, por lo que es necesario continuar indagando al respecto.

Hasta ahora se ha hecho una revisión de los cambios por los que atraviesa el niño en edad preescolar en este proceso conocido como *desarrollo*, también se han mencionado los aspectos que tiene que ver con el juego infantil. De ahí que sea necesaria una revisión de las teorías que explican dicho desarrollo en general y el juego en particular. El siguiente capítulo está dedicado a las teorías del desarrollo.

CAPÍTULO 3

Teorías del desarrollo infantil y juego

En este capítulo se señalan cuatro perspectivas teóricas que han tratado el tema del desarrollo infantil. Los tres primeros enfoques, el madurativo, psicoanalítico y cognoscitivo, solo se mencionan muy brevemente dado que no es el enfoque adoptado para llevar a cabo la presente investigación, pero se aluden en esta sección porque de alguna forma representan avances para el estudio del desarrollo humano, aún cuando solo haya sido para llevar a los investigadores a tomar otros marcos explicativos.

El comportamiento lúdico de los infantes puede considerarse como un tipo particular de interacción por lo que la perspectiva conductual ofrece una forma adecuada de aproximarse a dicho fenómeno. Por tal motivo, se expone más ampliamente en la parte final de este capítulo.

Enfoque madurativo

Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo del individuo no varía, en el sentido de que los niveles de desarrollo más elevados no pueden ocurrir antes de los más primitivos. Para los teóricos que lo defienden, el desarrollo consiste en la reorganización de la conducta de tipo físico orientada a una mejor adaptación (Achenbach, 1981). El acto de caminar, por ejemplo, se debe a que las células musculares maduraron, las fibras nerviosas se mielinizaron y comenzaron a funcionar de forma correcta. La organización de los procesos físicos son los que dan origen a conductas nuevas.

Bajo este enfoque, los niveles de organización o etapas de desarrollo se ilustran con las diferencias encontradas en el comportamiento de los niños. Así, hay un mayor nivel de desarrollo (biológico) en aquel niño que ya camina, que en el más pequeño que aún no lo hace. De este modo, definen las etapas en términos del comportamiento característico de cierta edad.

Un conocido exponente de este punto de vista fue Arnold Gesell et al. (1956), quien se dedicó a observar y documentar las conductas de los bebés y niños durante la infancia. Pese a la objeción a Gesell de asignar la conducta a una etapa sencillamente porque aparece típicamente a una edad específica, por ejemplo, la “etapa de los dos

años”, resultó útil para hacer evaluaciones del desarrollo en los niños pequeños (Achenbach, 1981).

El juego entonces, es una actividad que *aparece* como producto de las nuevas capacidades del niño, tales como correr o saltar. Bajo esta perspectiva, el juego es sencillamente una actividad más que aparece en el momento que los niños lo pueden realizar y el tipo de juego dependerá de las capacidades del niño.

Enfoque psicodinámico

Este enfoque inicialmente surgió como un modelo terapéutico de los aspectos mentales, pero más tarde se avocó al desarrollo de la personalidad tomando en cuenta desde la primera infancia. Menciona que los eventos ocurridos en la infancia son determinantes en la vida adulta.

Como principal representante de este modelo se ubica Sigmund Freud, quien fue el primero en proponer formalmente que la conducta de los infantes está motivada por impulsos primitivos de sexo (líbido) y agresión (en Achenbach, 1981). Así, las conductas que confieren placer mediante la descarga de estos impulsos son los que tienden a repetirse y adquieren un valor positivo para el individuo.

Propuso además, que la energía libidinal se concentraba en zonas específicas (erógenas) dependiendo de la edad. Creía que estas zonas cambiaban de una a otra porque estaba predeterminado biológicamente. De esto se desprendió una serie de etapas, a las que llamó: etapa oral, anal, fálica y genital.

La primera abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. Durante esta etapa la principal fuente de gratificación y placer es la boca, mediante los actos de comer, morder y succionar. La segunda etapa, entre los dos y tres años, es la etapa anal, el niño experimenta gratificación a través del área rectal. A los cuatro y cinco años, los genitales se convierten en la principal fuente de placer. La etapa genital se presenta en la adolescencia, al igual que en la etapa anterior, el placer se centra en la zona genital, pero además de eso, se caracteriza por las relaciones interpersonales de amor sexualmente gratificantes.

Además, esta teoría pone de relieve la importancia de los sentimientos del niño en edades tempranas, sus pulsiones y conflictos. De acuerdo a la perspectiva psicodinámica, el niño tiene que aprender a controlar sus sentimientos y emociones, de no ser así puede generar conflictos personales.

En cuanto a los juegos infantiles, conforme a la interpretación psicoanalítica son considerados como la manifestación de los deseos inconscientes o conflictos que no han sido solucionados. Aquellos deseos de los niños que son reprimidos por los padres u otras personas se satisfacen a través del juego. Por esto, para los psicoanalistas, el juego, sobre todo simbólico, es una rica fuente de información para sus diagnósticos y tienen una acción terapéutica.

Enfoque cognitivo

Para el psicólogo suizo Jean Piaget, el niño en desarrollo pasa por una serie de habilidades intelectuales cada vez más complejas (Mussen, 1990). Una de las aportaciones al desarrollo infantil de la teoría de Piaget fue su idea de que el niño participa activamente en su propio desarrollo y no es solo un receptor pasivo de las creencias y pensamiento de los demás.

De manera similar a otras teorías, Piaget estableció etapas del desarrollo que siempre tienen la misma secuencia. Piaget las estableció de acuerdo al nivel de complejidad del pensamiento que poseen los individuos, ya que para él, el pensamiento y la inteligencia es la clave para el desarrollo. Una síntesis del desarrollo del pensamiento en los niños se encuentra en Piaget e Inhelder (1982). Dichos autores dividen el desarrollo del pensamiento en tres fases: la inteligencia sensorio-motora; el pensamiento objetivo-simbólico y el pensamiento lógico-concreto.

En la primera fase, los reflejos se consideran como los antecesores del primer tipo de inteligencia. El acto de succionar de los infantes, se considera como algo inherente a ellos, sin embargo, en un momento dado, los niños se topan casualmente con diversos tipos de objetos y los succionan. De esta forma se van adaptando a la forma y tamaño de los objetos. Dada esta adaptación de los movimientos de succión los infantes *distinguen* cada vez más, los diferentes estímulos. Así pues, “la utilización de

los mecanismos reflejos dispuestos para la función es en cierto modo el primer signo de actividad psíquica” (Piaget e Inhelder, 1982; pp. 39)

A finales de esta fase (año y medio aproximadamente) los infantes dan señales de adaptación complejas y sobretodo nuevas. Pueden utilizar un palo como instrumento para alcanzar un juguete que se encuentra fuera de su alcance o avienta éstos desde diversas distancias y se muestra interesado en los resultados de sus experimentos. En esta fase repite y varía su comportamiento.

La segunda fase inicia aproximadamente después del año y medio y se caracteriza por la transición de la inteligencia sensomotora al pensamiento concreto y simbólico. El niño comienza a sustituir una acción u objeto, por un signo, que puede ser una palabra, símbolo o imagen. Al inicio, sus conceptos aún no tienen un significado fijamente adscrito, así por ejemplo, el sonido “guau guau” puede referirse a un perro o a todos los animales de cuatro patas que el niño ha visto.

Piaget e Inhelder (1982) adjudican al lenguaje el elemento principal a través del cual se lleva a cabo el pensamiento propiamente dicho y la representación simbólica. Durante este periodo el lenguaje se desarrollo ampliamente y los autores diferencian entre símbolos individuales y colectivos. Los primeros son los que el niño representa a su modo a partir de lo que ha vivido personalmente. Pero en el trato con otras personas aprende a utilizar otros conceptos y símbolos colectivos. Así, al final de esta etapa (al final de los seis años) el niño utiliza tanto símbolos propios como colectivos durante el juego y otras actividades.

La tercera fase es la del pensamiento lógico-concreto e inicia alrededor del séptimo año. Ahora el niño puede realizar operaciones a partir de conceptos concretos. Por ejemplo, pueden ordenar palitos de acuerdo a su tamaño, de menor a mayor tamaño y viceversa. Sin embargo, esta cualidad continuará desarrollándose aún más en los años posteriores, hasta el grado de ser capaz de realizar las mismas operaciones utilizando conceptos verbales en lugar de conceptos concretos.

Tocante al juego, de acuerdo con Piaget (1979) la forma en que el niño juega en un momento determinado, depende del grado de su desarrollo cognitivo. Dice, que en

la etapa preescolar éste es básicamente simbólico, pero distingue entre tres tipos de juego: de ejercicio; simbólico y de reglas.

Juegos de ejercicio. Este tipo de juego inicia en los primeros meses de vida y se prolonga hasta los dos años aproximadamente. Los juegos de ejercicio son propios de la etapa del pensamiento sensoriomotor e incluye aquellas conductas motoras básicas como mover los brazos, chuparse el dedo o aventar cosas.

Juego simbólico. La característica más importante del juego es la sustitución de algo que no está presente, ya sea por medio de un objeto o bien, sin él. La ficción es pues, el aspecto más relevante de este tipo de juego. Inicia aproximadamente a partir de los dos años, cuando se dice que ya posee esquemas que le permiten representar cosas. El actuar “*como si*” le permite al niño interiorizar los roles sociales y he ahí una de las principales funciones de este juego.

Juego reglado. Este tipo de juego es el único que se prolonga hasta la edad adulta e inicia aproximadamente a los siete años a la par que inicia el periodo de pensamiento lógico-concreto. En este periodo ya pueden establecer relaciones de cooperación y tomar en cuenta a los demás. El respeto por las reglas y su cumplimiento para poder jugar muestran que ya ha internalizado lo social y que disfruta de ello (Aquino y Sánchez, 1999).

Piaget considera el juego como expresión, pero también como condición para el desarrollo del niño en donde hay una correspondencia entre la etapa de desarrollo intelectual y cierto tipo de juego. Aunque su descripción respecto a la edad de inicio de cada tipo no es muy precisa, la secuencia siempre es la misma. Hay por lo tanto, distintas formas de jugar de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, niveles que avanzan progresivamente.

Enfoque conductual

Desde un punto de vista conductual, Bijou y Baer (1990) consideran el desarrollo como los cambios que se llevan cabo entre la conducta de las personas y los eventos del medio ambiente. Al reflexionar acerca de que los cambios se llevan a cabo tanto entre en los individuos como en el ambiente, el énfasis recae entonces, en la *interacción*

entre ambos. Bijou y Baer lo dicen del siguiente modo: “los individuos interactúan continua y consistentemente con el medio ambiente...la conducta afecta al ambiente y el ambiente afecta a la conducta” (pág. 10). Visto de este modo y más precisamente, el desarrollo se refiere a los cambios progresivos en las interacciones entre la conducta y el medio ambiente físico y social que se manifiestan a través del tiempo.

Por ejemplo, una distinción importante entre un lactante y un infante, es el tipo de interacciones que cada uno de ellos lleva a cabo durante ese periodo. Para un lactante la hora de comer se asocia con que éste llore, la madre se prepara para darle de comer. El bebé entonces se prepara también para comer en el momento que ve y siente el pecho materno. El lactante deja de comer en el momento en que se ha saciado. En cambio, para un infante la hora de comer representa una interacción muy distinta. Los estímulos que indican que va a comer ya no son el ver y sentir el pecho materno, sino que éstos han sido reemplazados por la vista, el tacto y olor de los alimentos, como galletas, cereales, jugos o leche. Incluso puede estar asociado con una hora específica del día. Además, el que el niño deje comer no siempre depende de que éste se haya saciado, sino también de que termine completamente sus alimentos, o bien, de como lo disponga su madre o quien lo alimenta.

Así pues, mientras el niño vaya creciendo y adquiriendo nuevas capacidades, las reacciones que sus padres u otras personas tengan hacia él irán cambiando. Conforme el niño vaya creciendo, sus padres le proveerán de nuevos juguetes, como los triciclos, que le permitirán continuar con su desarrollo. Por lo tanto, después de que el niño domine el triciclo, el siguiente paso será andar en bicicleta.

Aunque son los cambios en las respuestas de los individuos y el de su ambiente, pero sobre todo en la relación entre ambos, el principal interés en el estudio del desarrollo, autores como Bijou y Baer (1990) no niegan que los procesos de maduración y el crecimiento orgánico tengan algún efecto sobre la conducta. Esto es indiscutible cuando se observan niños que padecen el síndrome espectral autista o alguna otra dificultad del desarrollo.

Respecto al tópico de la división del Desarrollo en etapas, se ha mencionado anteriormente que desde un enfoque madurativo-biológico, Gesell las divide en etapas

de desarrollo simplemente de acuerdo a la edad, “etapa de los tres años”, “etapa de los cuatro años”, etc. Freud las dividió con base a su teoría de la personalidad considerando las zonas erógenas a través de las cuales el individuo obtiene placer, éstas son: oral, anal, fálica y genital. Piaget dividió el desarrollo en tres fases intelectuales. Pero estas divisiones pueden resultar arbitrarias para quienes buscan establecer relaciones dentro de ciertos periodos.

Las interacciones no se presentan únicamente porque el tiempo avanza, sino porque existen determinados eventos que así lo propician. Al llegar a la edad preescolar el medio ambiente de los niños se altera, su contexto social cambia de forma considerable. Es en ese momento cuando muchas interacciones antiguas se modifican y se desarrollan otras nuevas (Bijou y Baer, 1990). La *edad preescolar* es un término normativo que en las sociedades indica que los niños deben comenzar a extender sus relaciones con otras personas fuera de su núcleo familiar y a aprender ciertas habilidades preacadémicas. Así que esto puede variar en extremo de una sociedad a otra. De hecho, ha ido cambiando a través de la historia, pues no siempre se ha considerado la edad de los tres o cuatro años como la edad en que los niños deben ingresar al jardín de niños.

Tomando en consideración que lo que se enfatiza es la importancia de las interacciones entre el individuo y su ambiente, y que dichas interacciones pueden variar en cuanto a su aparición, la división en etapas desde este punto de vista no queda restringida a una edad específica, como lo han hecho otros teóricos del desarrollo, por ejemplo, en la división que Piaget hizo, llegar a los siete años no determina que un niño vaya a comenzar a pensar de forma lógica.

Kantor (en Bijou y Baer, 1990) sugiere tres etapas principales: fundamental o universal, básica y social.

La etapa fundamental es el periodo en el que el individuo se comporta como un organismo unificado y se halla limitado por sus propias características. Inicialmente el tipo de interacciones que lleva a cabo son reflejas, o dicho en términos conductuales, respondientes y comienzan incluso antes del nacimiento. Estos movimientos en relación con el ambiente se van modificando para realizar actos como asir, tocar y

mover objetos. Se le conoce también como etapa universal porque es muy similar en todos los infantes. Lo *fundamental* se debe a que se trata de una etapa en las que las interacciones son muy elementales.

La etapa básica se refiere al periodo en el cual los individuos poseen las características esenciales para poder llevar a cabo la siguiente etapa, sin que aún lo haya hecho. Se trata de un niño mucho más libre de las limitantes biológicas, cuyas habilidades motoras ya le permite explorar su entorno inmediato y aprender las enseñanzas de sus cuidadores y familiares.

El niño curioso y capaz pronto necesitará de la instrucción de otras personas para conocer acerca de su entorno social y cultural (o bien por que los adultos así lo deciden). Cuando se inserta al niño en instituciones sociales, como la escuela, o clubes deportivos, comienza la etapa social porque las interacciones que se llevan a cabo son principalmente de este tipo. Desde luego, esta es la etapa más larga y complicada de todas.

En general, la etapa fundamental o universal inicia poco antes que el niño nazca y continúa hasta lo que se conoce comúnmente como infancia. Aquí comienza la etapa básica, y se prolonga aproximadamente hasta la etapa preescolar, que es cuando suele iniciar la etapa social.

Una vez más, se reitera que las etapas no están definidas por la edad, sino por el carácter predominante de las interacciones que se llevan a cabo en un determinado periodo. Por lo tanto, para unos niños la etapa social puede iniciar antes que otros, cuando ocurre el caso de que sus padres lo integren a una institución social antes de que llegue a la edad preescolar.

Una conclusión derivada de lo anterior es que la edad cronológica es primordialmente un concepto de utilidad analítica, que sirve para describir los procesos de desarrollo.

Ahora bien, se mencionó que la edad preescolar es el periodo en el que generalmente se inicia la etapa social, esto es porque los niños ingresan a distintos tipos de instituciones sociales, llámense “centros de desarrollo infantil”, “Jardines de niños” o “Kínder”. En estos lugares, una de las actividades que se llevan a cabo es el juego.

Bijou y Baer (1982) dicen que el término *juego* no es un concepto que se pueda especificar muy bien, dado que la esfera de su uso es enorme y casi puede incluir cualquier actividad. Sin embargo, mencionan que es el término que se emplea para describir lo que el niño hace y dice siempre y cuando no pertenezca a la esfera de las cosas serias.

Mencionan a su vez, que hay reforzadores para la actividad lúdica, que pueden ser de tipo ecológicos o apetitivos. No obstante, agregan que los reforzadores del juego son intrínsecos al acto mismo y llevarlo a cabo se disfruta y es excitante para los niños.

De lo anterior se puede notar que está implícita la noción de que el juego es una actividad que se hace por el gusto de hacerlo y no obedece a las cosas serias, o sea, no tiene ningún fin. En términos conductuales significa que se refuerza así misma, y es que el juego es una actividad de los niños muy peculiar. Así por ejemplo, el juego se asociado a la conducta de *exploración*, pero ésta última aunque también se autoreforza, después de un tiempo desaparece bajo las mismas condiciones del ambiente, se extingue, no así el caso del juego, en el cual no desaparece aún después de haber conocido el ambiente en el que se encuentra inmerso el niño.

Si se asume que el juego puede ser cualquier actividad, resultaría casi imposible su estudio, pues lo que se estaría estudiando sería precisamente *cualquier actividad*. Sin embargo, West (1979) menciona que el primer paso para entender la actividad lúdica es definir qué es lo que los individuos realizan “cuando están jugando”. En el caso de los niños es fácil identificarlo si ellos mismos son quienes dicen “estamos jugando a la casita”, pues ya sería muy evidente. En otras ocasiones no son los niños quienes dicen que van a jugar, sino los adultos u otras personas. Claro ejemplo de esto ocurre cuando se trata de una situación de juego libre, en el que los niños cuentan con materiales y juguetes para que hagan lo que deseen o bien, cuando una madre dice a su hijo “puedes llevar tus cubos al patio y jugar”.

Independientemente de la situación bajo la cual se lleva a cabo el juego, se le puede considerar como tipo particular de interacción, tal y como lo habían mencionado anteriormente Bijou y Baer (1982), e incluso Vigotski (ver definiciones en capítulo 2). Ésta es una interacción compleja al igual que otras que se presentan en los niños de

edad preescolar en el proceso de socialización. Esto ha llevado a varios investigadores (Anguera, 1985; Bakeman y Gottman, 1989; Cairns, 1979; Magnusson y Cairns, 1996; Santoyo, 1994, 2007; Santoyo y Espinosa, 2006; Santoyo y López, 1990; West, 1979) a idear estrategias teóricas y metodológicas para su estudio. Por eso, merece especial atención tratar esos fundamentos.

En la literatura actual se le conoce como disciplina de la Interacción Social al enfoque centrado en la comprensión de las relaciones sociales, tomando en cuenta los factores que influyen en el inicio, mantenimiento y transformación de los patrones de intercambio. A continuación se menciona este enfoque.

Interacción Social

De acuerdo con Santoyo (1994), la disciplina de la Interacción Social surgió formalmente en el año de 1979. Uno de los eventos que marcaron esta pauta fue la publicación de dos obras de uno de los principales exponentes de este enfoque, Robert B. Cairns. Tanto en *Social developmet* como en *The analysis of the social interaction*, éste y otros autores como Eckerman (1979) exponen las principales características conceptuales y metodológicas del campo de la Interacción Social.

Este modelo surgió como una alternativa para el estudio del desarrollo psicológico, principalmente de la conducta social (Flores, 2003). Algunas de las ideas que antecedieron al surgimiento de la disciplina en cuestión son aquellas que B. F. Skinner (en Santoyo y López, 1990) menciona en *Ciencia y conducta humana* en 1953.

En ese entonces Skinner delimitó el campo de estudio de la conducta social como el intercambio conductual que sostienen dos personas o un grupo entre sí, en un mismo ambiente. De forma similar definió la conducta social como aquella que mantienen dos personas, o más, cuando interactúan en relación con un medio ambiente común. Sin embargo, como mencionan Santoyo y López (1990), en el estudio de la conducta social se deben de considerar los factores que se hayan vinculados con su origen, mantenimiento y organización.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje vicario de Bandura establecía que el niño puede adquirir ciertas conductas por simple observación. Pero no resultó eficiente

para explicar cómo y por qué no se aprenden habilidades motoras complejas como jugar tenis mediante la observación (Cairns, 1979). Esta situación también contribuyó a impulsar el desarrollo de la disciplina.

Una de las áreas de las que se nutrió ese nuevo enfoque fue la Etología. Un ejemplo de esto se encuentra en la obra de Tinbergen (1951), *El estudio del instinto*, donde se presentaron algunos hallazgos de “secuencias de comportamiento” que los animales como peces y aves exhiben en determinadas situaciones como los son el cortejo o cuando se encuentran en peligro. Esta obra incluyó además, un estudio de la respuesta de las personas adultas ante la presencia sus hijos cuando aún son bebés.

A partir de estos ejemplos y otros que más que se pueden descubrir en la literatura fue que la disciplina llegó a establecer muchas de sus bases, por lo que se mencionarán a continuación.

Para la disciplina de la Interacción Social son centrales dos aspectos para el desarrollo humano, la “interacción” misma y el *contexto*.

Como *interacción social* se entiende una clase de organización de la conducta, en donde los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro en una relación de reciprocidad (Cairns, 1979). De forma similar, Santoyo (1994) la define como “toda dependencia mutua entre las conductas que, dentro de una relación, emiten de manera bidireccional, dos o más organismos”.

Nótese que se desde este momento se habla de “organización de la conducta”. La forma en que se ha entendido dicha organización se basa en dos aspectos. Primero, los intercambios sociales que involucran al sujeto presentan *secuencias*, en ocasiones bien definidas, en otras no tanto, pero son susceptibles de analizarlas en términos de eventos que permiten el inicio y fin de ciertas conductas. Una de las tareas de la Interacción Social consiste en identificar las conexiones de los elementos que operan en las actividades, así como en diversos contextos.

El segundo aspecto es un nivel distinto de organización. Este se refiere a la *jerarquización* de las conductas, que se presentan en una determinada actividad y situación. Una manera de ver la importancia que confieren a ciertas conductas es ver el orden que el individuo hace de diferentes acciones sociales (Santoyo y López, 1990).

La organización jerárquica ha servido como un indicador de las preferencias conductuales de los niños. Se considera como indicador de la preferencia a aquellas conductas que más emite un individuo, bajo el supuesto de que durante el intercambio social, cada sujeto enfrenta diferentes posibilidades de acción.

Siguiendo esta línea de pensamiento, nos lleva a considerar que el tiempo que un niño le dedica a cada una de las actividades refleja el valor de cada una de ellas. Esto es crucial para comprender el curso que toma o tomará la organización de la conducta global. Sin embargo, el valor que asigna el niño a cada una de las actividades difiere de una situación a otra. Así que el contexto es otro de los aspectos centrales en la comprensión de la interacción social.

Tal como apuntan Magnusson y Cairns (1996), la inclusión del contexto en el estudio de la interacción es muy importante para comprender mejor los procesos de desarrollo. Los autores lo mencionan así: “dentro del moderno marco del desarrollo, el significado psicológico de las variables en el proceso de desarrollo del individuo no pueden ser estudiadas efectivamente si son separadas del contexto social y ambiental en el cual ocurren” (pág. 13).

Santoyo y Espinosa (2006) también consideran que el niño no se comporta en un vacío conductual, pues éste experimenta las demandas de su entorno físico y social que le demandan acciones contingentes. Tomando en cuenta el papel del contexto, estudios recientes han apoyado esta noción (Espinosa, 1995; Flores, 2003; Flores et al., 2006; Godínez y Torres, 2003; Mancilla, 1990). Cabe decir que la característica fundamental de la Interacción Social es el estudio que se desarrolla en un ambiente natural (Santoyo, 1994). Por tal razón, las situaciones bajo las cuales se llevaron a cabo los estudios citados arriba, fueron instituciones sociales, o sea, escenarios naturales.

En resumen, se puede decir, que algunos de los supuestos básicos son:

1. La conducta está multideterminada.
2. La conducta social mantiene una organización en distintos niveles, secuencial y jerárquica.
3. Las respuestas de los individuos se agrupan entre sí y ocurren en dependencias secuenciales (Patterson; en Santoyo, 1994)

4. El valor que asigna un individuo a cada actividad es un indicador del sistema de preferencias de dicha actividad.

Otro aspecto a tomar en cuenta son las unidades de análisis. Si bien el interés radica en la comprensión de los procesos de interacción social, quienes se comportan son los individuos, las personas, sean niños o adultos. De ahí que la unidad de análisis básica sea el individuo mismo. Las técnicas que se han utilizado para obtener datos han sido diversas y han incluido cuestionarios, autoreportes y la observación directa del fenómeno en *in situ*. Varios de los autores mencionados antes sugieren principalmente el uso de la metodología observacional ya que es la que se ajusta más a los requerimientos planteados por la disciplina de la Interacción Social y se ha ido perfeccionando.

Uno de los intereses de ésta es estudiar el comportamiento social del individuo en una situación particular, y cómo se organiza la conducta a lo largo del tiempo. Por ello es importante evaluar los procesos de cambio o estabilidad de los patrones de comportamiento y los mecanismos implicados en ello.

Por medio de la metodología observacional se puede analizar el flujo conductual que permite identificar los patrones de comportamiento y las dependencias secuenciales de cada actividad previa categorización.

A groso modo, el uso de la metodología observacional implica los siguientes pasos (Anguera, 1985). Se debe especificar una situación de observación. Después, se debe establecer la unidad de análisis, que en el nivel más general éste es el propio individuo, pero aquí se refiere al tiempo. Por ejemplo, definir si se va a tratar de intervalos temporales, de duración o únicamente eventos. El siguiente paso es la elaboración de un catálogo conductual, en él se deben describir los atributos observables del evento o conducta. Posteriormente, se establece la duración de las sesiones, que puede estar condicionada por la obtención de datos suficientes, así como de la disponibilidad de tiempo y recursos, desde luego es más conveniente contar con más datos de los que son necesarios (Bakeman y Gottman, 1989). El catálogo resultante debe permitir a los observadores una clara interpretación de las conductas que observan con base a las definiciones de las categorías.

Por último, se debe de obtener el índice de confiabilidad *kappa* de Cohen. Esta prueba permite conocer si las observaciones son confiables corrigiendo el número de acuerdos debidos al azar. Las puntuaciones deben rebasar el valor a .75.

Integrando estos elementos y de otras disciplinas, investigadores como Santoyo y Espinosa (2006) recientemente han llevado a cabo estudios en México del desarrollo abocándose a los niños pequeños en un escenario en el que pasan considerables horas de tiempo al día, los escenarios escolares. En este contexto se presentan gran cantidad de oportunidades para las interacciones ya sea con sus maestras o con los compañeros. Esto además se debe a que las primeras investigaciones en desarrollo infantil se han llevado a cabo entre los niños y los adultos (por ejemplo, entre madre e hijo), o en otros casos incluso, con adultos desconocidos (Eckerman, 1979). La comprensión del proceso de socialización desde luego debe incluir el estudio de los encuentros de los niños con sus semejantes.

Finalmente es factible mencionar las ventajas que se encuentran implícitas en exposición anterior. El estudio del desarrollo humano bajo los lineamientos de la disciplina de la Interacción Social ofrece entre las principales ventajas, lo siguiente.

El estudio del comportamiento en escenarios naturales permite un mayor campo de acción comparado con los estudios de laboratorio en los cuales las acciones del investigador se limitan a definir circunstancias artificiales. Por lo tanto, el estudio del desarrollo in situ ofrece un grado de validez ecológica mayor.

Además, permite el registro directo del comportamiento bajo los procedimientos rigurosos de la metodología observacional. Esto implica mayor confiabilidad de los datos, y por consecuencia, de los análisis de los mismos. Esto evita que se reporten datos contradictorios en las investigaciones debidas al uso de metodologías inapropiadas o instrumentos poco confiables.

En síntesis, la Interacción Social estudia el desarrollo social del sujeto en los intercambios que establece con los demás. Una de sus tareas consiste en analizar cómo se originan, mantienen y cambian las interacciones de diversos tipos, a través del tiempo, y en diversos contextos. Una forma en que se ha venido haciendo esto, es

mediante la metodología observacional, ya que ésta se ha ido afinando en las últimas décadas.

Segunda parte

Metodología

Hipótesis

Considerando que existe una transición de juego individual a grupal, y que dicho cambio puede efectuarse por diversos factores, entre ellos la edad, puede suponerse que: a mayor edad, mayor preferencia por el juego grupal.

Variables

V.I.: Edad

Definición conceptual: es el tiempo que el niño ha vivido a partir de su nacimiento (Wallon, 1975).

Definición operacional: es el resultado de la fecha de nacimiento del niño restada a la fecha de aplicación del instrumento (ver tabla 1).

V.D.: Comportamiento lúdico

Definición conceptual: es una actividad en la que las relaciones sociales entre los individuos se reconstruyen sin objetivo ni fin utilitario (Vigotski en Linaza y Maldonado, 1987).

Definición operacional: comportamiento del niño registrado con el catálogo conductual de Flores et al. (2006), que incluye 10 categorías mutuamente excluyente y colectivamente exhaustivas (ver instrumento).

MÉTODO

Participantes

Los criterios considerados en este estudio para seleccionar a los participantes fueron dos (Arnau, 1995): el criterio espacial, es decir, aquellos niños que permanecieron en el mismo jardín de niños y; el criterio temporal, que asistieron durante 3 años continuos.

De esta manera, se estudiaron a 4 preescolares que asistieron regularmente a un jardín de niños privado, ubicado al oriente de la Ciudad de México.

La edad de los niños fluctuó entre los 42 meses al inicio del estudio y 75 meses al término del mismo. La tabla 1 muestra el sexo de los participantes y sus edades específicas.

Tabla 1. Sexo y edad de los participantes

Participante	Sexo	Edad		
		1er año	2o año	3er año
1	mujer	50	62	74
2	hombre	42	54	66
3	mujer	48	60	72
4	mujer	51	63	75
Grupo ($N=4$)		48	60	72

Nota: La edad se expresa en meses

Lugar de observación

En el jardín de niños se seleccionó un área específica para hacer las observaciones. Ésta se ubicó en el patio del mismo, tal como se muestra en la figura 1, y fue delimitada con mantas colocadas sobre el perímetro. El área de juego tuvo una superficie de 26 m².

Antes de que los preescolares salieran a jugar al patio se colocaron juguetes diversos al centro del área.

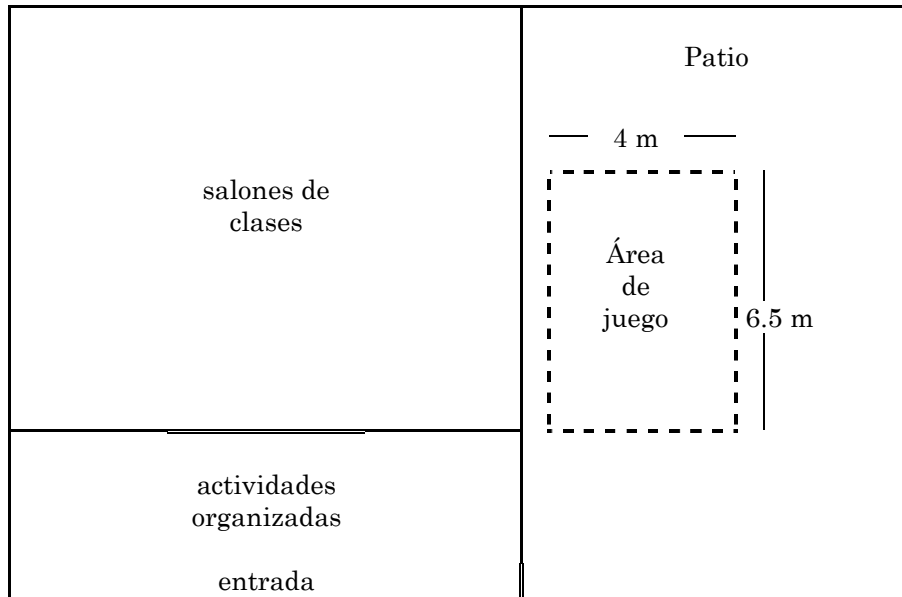


Figura 1. Ubicación y medidas del área del juego en el jardín de niños

Tipo de investigación

Estudio observacional (Kerlinger, 1999).

Diseño

Se utilizó un diseño longitudinal de medidas repetidas de un solo grupo (Arnau, 1995), el cual implica la utilización de grupos o muestras de sujetos que son medidos en dos o más ocasiones. En el presente caso la muestra se midió en tres años consecutivos (2005, 2006 y 2007).

Instrumento

Se utilizó un instrumento elaborado para la observación del juego de los preescolares que consta de diez categorías mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas (Flores et al., 2006). Las categorías son las siguientes:

1. *Recibe instrucciones* (Ri), registrada cuando el niño recibe y atiende instrucciones de juego de algún otro niño.

2. *Emite instrucciones* (Ei), registrada cuando el niño da instrucciones a sus compañeros.
3. *Juego grupal* (Jg), registrada cuando el niño juega con otro u otros compañeros.
4. *Juego solitario* (Js), registrada cuando el niño juega solo con algún material.
5. *Abandona el juego* (Aj), registrada cuando el niño se retira del lugar y deja de jugar.
6. *Integra al juego* (Ij), registrada cuando el niño se integra al juego cuando ya está establecido.
7. *Negociación* (Ne), registrada cuando el niño establece reglas o normas sobre el juego con sus compañeros.
8. *Interacción social* (S), registrada cuando el niño participa en un intercambio de palabras, contacto físico, abrazos o sonrisas con otro niño(s).
9. *Observación* (Ob), registrada cuando el niño mira a otro niño, al observador, algún juguete o el intercambio social de otros niños sin formar parte del juego.
10. *Otras conductas* (Or), registrada cuando el niño realiza cualquier otra conducta como comer, sentarse, caminar, siempre y cuando no sea parte del juego.

Materiales y aparatos

Juguetes diversos: platos, cucharas, autos, celulares, teléfonos, en forma de animales (vacas, toros, caballos y osos de peluche), además de plastilina no tóxica de diversos colores.

Cámara de grabación 8mm marca SONY, modelo handycam.

Muestreo temporal

Cada uno de los niños fue observado seis sesiones, 15 minutos cada ocasión. Esto se llevó a cabo en el momento en que los niños salían al recreo. No hubo un orden específico para registrar a los niños, así que fue al azar, o bien, dependiendo si alguno de ellos no asistió el día de registro. Así, para el primer año de observación se

obtuvieron 24 muestras temporales, 24 más en el segundo año y otras 24 en el tercer año. En total, se obtuvieron 72 muestras de comportamiento de quince minutos.

Procedimiento

Las observaciones se llevaron a cabo en un periodo aproximado de 2 a 3 meses en cada año de estudio y fueron realizadas por estudiantes de psicología entrenados previamente en las siguientes actividades:

- Fase 1. Adaptación. Al inicio de los periodos de grabación se realizó la simulación de grabación hasta que se observó que los niños ya no prestaban atención a los observadores. Esto se logró aproximadamente después de 2 semanas. En este periodo se dio a los niños la instrucción de que podían jugar en el espacio designado para ello sin salir de esa área (ver lugar de observación). Las sesiones básicamente consistieron en lo siguiente: los observadores prepararon las videocámaras antes que los niños salieran al área asignada para jugar. Cada observador se colocaba en el límite del área de juego y seleccionaba al niño que grabaría (aparentemente). El horario de esta fase osciló entre las 11:00 am y la 1:00 pm.
- Fase 2. Filmación de preescolares en actividades de juego. Después de que los niños se adaptaron a la presencia de los observadores, los posteriores registros son los que se tomaron en cuenta para obtener los datos. La hora de grabación fue en el lapso de las 11:00 am a la 1:00 pm, y se realizó de la misma forma que en la fase 1.

Después de realizar las grabaciones, se procedió a capturar los datos conductuales de las grabaciones.

- Fase 3. Entrenamiento de observadores para llevar a cabo registros con el catálogo conductual por medio de la PC. Los observadores memorizaron el catálogo conductual: la categoría, su abreviación y su definición. Posteriormente con ayuda de la pantalla de la cámara o bien, en una televisión, se observó la

filmación de los participantes, que se registró con la computadora utilizando el Sistema de Captura de Datos Observacionales (SICDO) de Vite, Rosas y García (2005). Este software permitió capturar las categorías conductuales a intervalos de cinco segundos con solo presionar la tecla correspondiente, además que muestra las secuencias en los cambios de las mismas.

- Fase 4. Obtención de confiabilidad entre observadores. Los datos que se obtuvieron con el SICDO fueron transferidos al Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) y se obtuvo el índice Kappa de Cohen, que corrige los acuerdos entre observadores debidos al azar (Anguera, 1985). Aquellos registros que obtuvieron un índice del 75% o mayor se tomaron en cuenta (Espinosa, 1997), mientras que los registros en los que fue menor este índice, se volvieron a registrar con otros observadores. Los índices kappa fluctuaron entre 75% y 88%, y el promedio fue del 83%.

Posterior a la recolección de datos, éstos se analizaron con base a lo siguiente:

- Se cuantificaron todas las categorías conductuales y se obtuvieron las frecuencias relativas por cada uno de los participantes, así como en su conjunto.
- Se obtuvieron las secuencias de comportamiento con base a la categoría de Juego grupal (Jg) tanto de cada uno de los participantes como del grupo.

También se realizó un análisis estadístico para determinar si habían diferencias significativas por año de las categorías de Juego grupal (Jg). Se optó por hacer otro análisis más para la categoría Negociación (Ne) ya que se encontró en el análisis secuencial como una categoría importante que antecedente al juego en grupo (Jg).

Resultados

Uno de los propósitos del presente estudio fue identificar la distribución del comportamiento lúdico de cada uno de los preescolares, así como de toda la muestra, además de identificar cuáles son las categorías conductuales predominantes. Para ello se utilizaron las frecuencias relativas obtenidas. Se presenta una gráfica por cada participante (figuras 2, 3, 4 y 5) y finalmente otra que corresponde a los mismos preescolares, pero en conjunto (figura 6). Con ayuda de estas gráficas se puede apreciar cuáles son las categorías conductuales más sobresalientes, es decir, aquellas por las que los niños tienen preferencia. Se incluye en cada gráfica, los porcentajes de los tres años de medición que muestra los cambios que ocurrieron en cada una de las categorías.

Por lo tanto, las gráficas utilizadas son adecuadas para tres de los propósitos de este estudio: identificar la distribución del comportamiento lúdico de los preescolares; identificar cuáles son sus conductas que más predominaron y; determinar los cambios que ocurrieron al paso de los años en dichas conductas.

A continuación, se describen los datos de cada uno de los participantes y posteriormente del grupo.

Ordenamiento jerárquico de las categorías

Participante 1

En la figura 2 se muestra la distribución del comportamiento del participante 1 durante tres años. Se identificó que la categoría que más prefirió en cada año fue Juego grupal (Jg). Sin embargo, el porcentaje es distinto en cada año: 25% en el primer año, 62% en el segundo y 67% en el tercero. Otra de las categorías con mayor porcentaje fue Juego solitario (Js), que mostró diferencias con respecto al año, 39% en el primer año, 12% en el segundo y 23% en el tercero. El porcentaje de la categoría Socialización (S) fue de 16%, 16% y 2% en el primer, segundo y tercer año respectivamente. La categoría Observación (Ob) obtuvo 10% en el primer año, 5% en el segundo y 1% en el tercero, Negociación (Ne) por su parte, también mostró

diferencias en su porcentaje 1%, 2% y 4% para el primer, segundo y tercer año respectivamente.

De este modo, se puede decir que para el participante 1 las categorías de mayor preferencia durante los tres años, aunque con sus respectivas diferencias en el porcentaje fueron: Juego grupal (Jg), Juego solitario (Js), Socialización (S) y Observación (Ob), en este orden. Además que Juego grupal (Jg) y Negociación (Ne) mostraron un incremento año con año, no así, las demás conductas. En contraste, se puede observar que la categoría de Observación (Ob) fue reduciéndose.

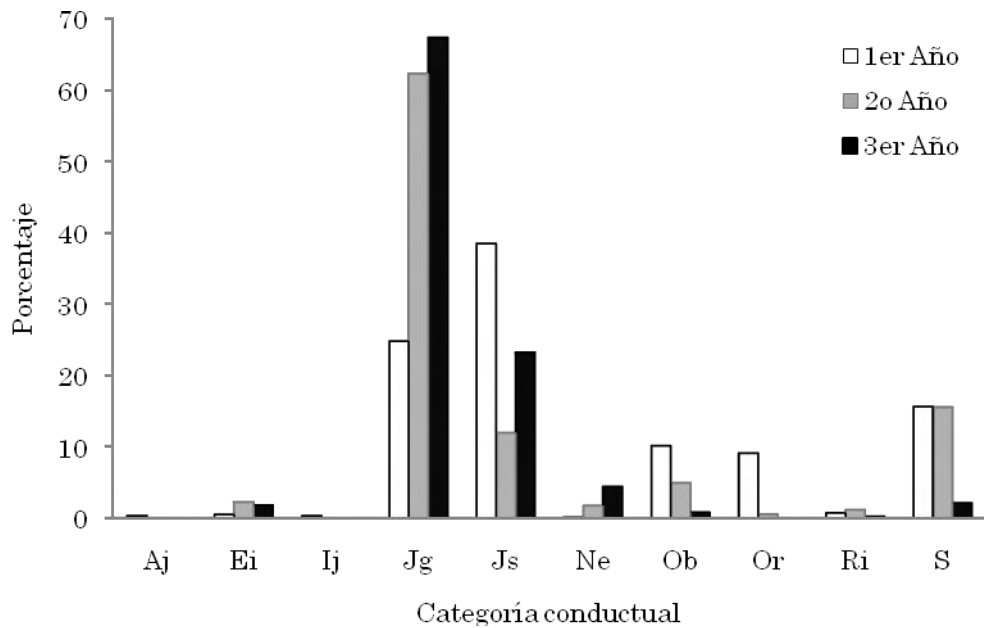


Figura 2. Distribución del comportamiento lúdico del participante 1 en tres años consecutivos.

Participante 2

En la figura 3 se presenta la distribución del comportamiento del participante 2 durante tres años. Se identificaron las categorías más frecuentes, que fueron: Juego grupal (Jg) con 46% en el primer año, 32% en el segundo y 60% en el tercero; Juego solitario (Js) con 32% en el primer año, 31% en el segundo y 24% en el tercero; Socialización (S) con 4% en el primero, 25% en el segundo y 7% en el tercero;

Observación (Ob), con 10% en el primer año, 6% en el segundo y 3% en el tercero; y Negociación (Ne) con 1% en el primer año y segundo año, y 5% en el tercero.

Estos resultados, a diferencia del participante anterior, no muestran un incremento de la categoría de Juego grupal (Jg) en el segundo año, pero sí en el tercer año, además que fue la de mayor frecuencia. Juego solitario (Js) por otra parte, disminuyó en el segundo y tercer año al igual que la categoría de Observación (Ob). Socialización (S) no mostró una tendencia en particular y Negociación (Ne) aumentó en el tercer año respecto al primer y segundo año.

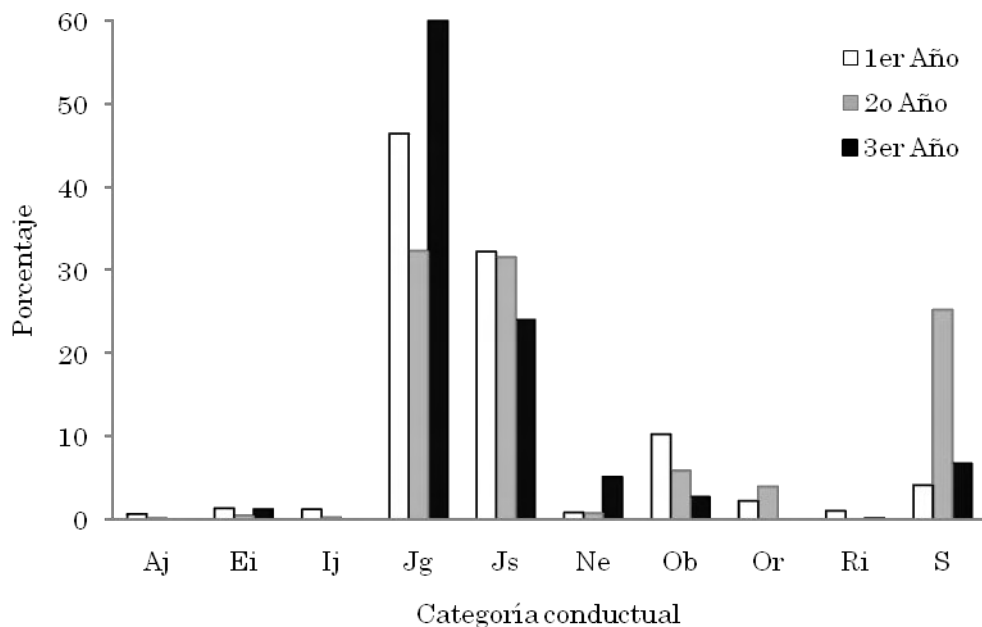


Figura 3. Distribución del comportamiento lúdico del participante 2 en tres años consecutivos.

Participante 3

En orden de mayor a menor porcentaje, las categorías más frecuentes del participante 3 en el primer año fueron las de Juego solitario (Js) (39%), Observación (Ob) (25%), Socialización (S) (18%) y Juego grupal (Jg) (9%). En el segundo año fueron, Juego grupal (Jg) (60%), Socialización (S) (16%), Juego solitario (Js) (13%) y Observación (Ob) (4%). Y en el tercer año fueron, Juego grupal (Jg) (67%), Socialización (S) (13%), y Observación (Ob) (8%) (figura 4). Aunque con menor frecuencia, mostraron incrementos con el paso de los años las categorías de Negociación (Ne) (<1%, 1% y 2%

para primer, segundo y tercer año respectivamente) y Recibe instrucciones (Ri) (1%, 1% y 6% para el primer, segundo y tercer año respectivamente).

Así mismo se puede observar que la categoría de Juego solitario (Js) al inicio es la de mayor porcentaje y desciende en los años consecutivos. Por el contrario, Juego grupal (Jg) se incrementó. En otras palabras, al inicio, esta participante prefirió Juego solitario (Js) y en el segundo y tercer años prefirió Juego grupal (Jg). Otra categoría que mostró una tendencia a incrementar fue Recibe instrucción (Ri), al igual que Negociación (Ne).

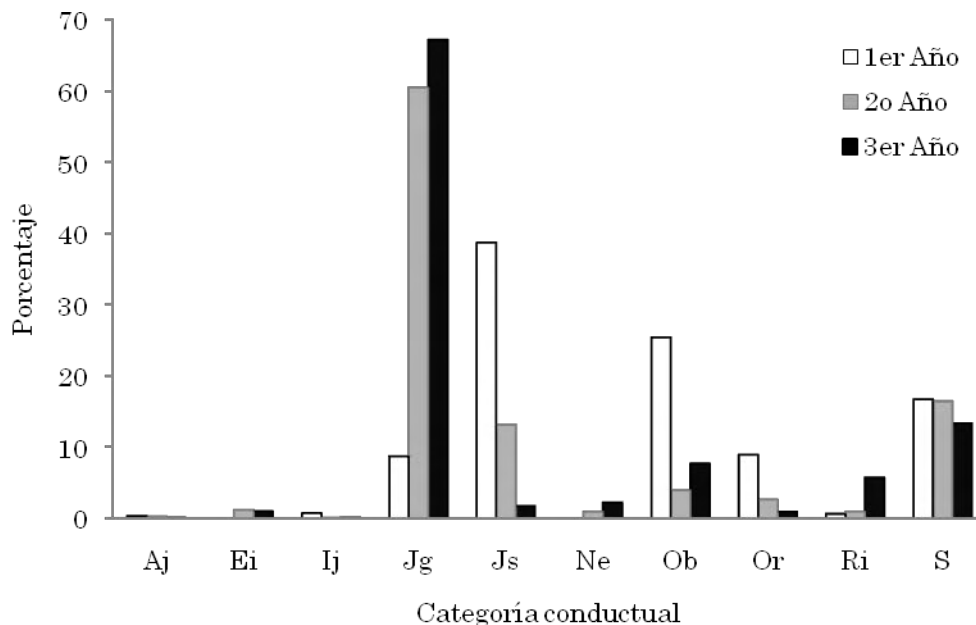


Figura 4. Distribución del comportamiento lúdico del participante 3 en tres años consecutivos.

Participante 4

Las categorías con mayor porcentaje de ocurrencia del participante 4 en el primer año fueron: Juego solitario (Js) (47%), Juego grupal (Jg) (18%) y Socialización (S) (16%). En el segundo año fueron, Juego grupal (Jg) (72%), Socialización (S) (16%) y Juego solitario (Js) (6%), mientras que en el tercer año la categoría de mayor ocurrencia fue Juego grupal (Jg) con un porcentaje muy alto (83%). Le siguen en orden las categorías de Negociación (Ne) (6%), Juego solitario (Js) (4%) y Emite instrucción (Ei) (4%) (figura 5).

Los cambios más notables se encuentran en las categorías de Juego grupal (Jg) y Juego solitario (Js). La primera incrementa y la segunda descende. Al primer año Juego solitario (Js) es la preferente, en el segundo y tercer años lo es Juego grupal (Jg). La categoría de Observación (Ob) aunque desde un inicio mostró una baja frecuencia, tendió a disminuir en los años consecutivos. Distintamente, Negociación (Ne) mostró un incremento en el tercer año.

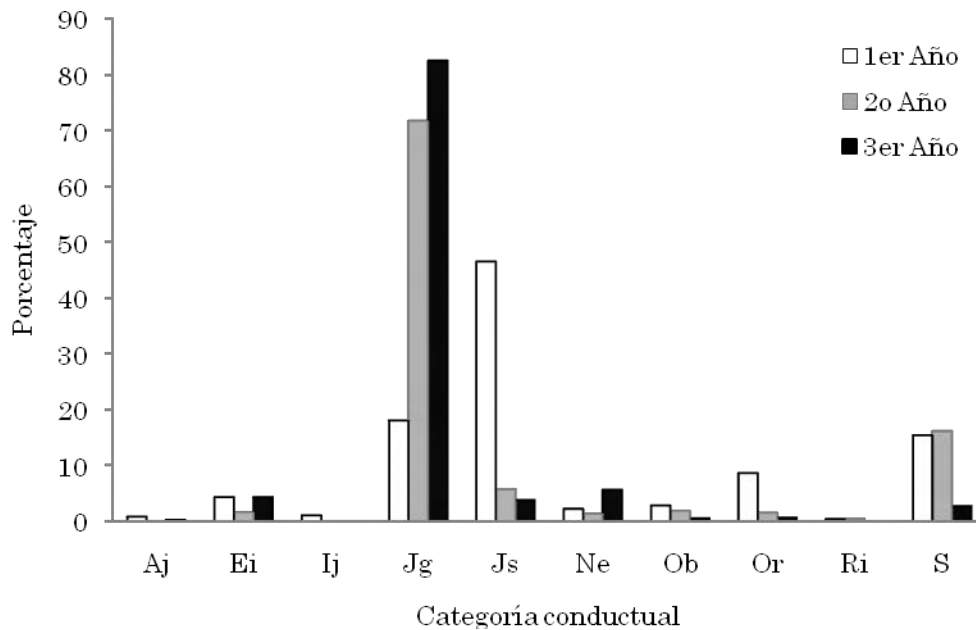


Figura 5. Distribución del comportamiento lúdico del participante 4 en tres años consecutivos.

Una vez descritos los resultados de los participantes individualmente, a continuación se describen los cambios a lo largo de los tres años tomando en consideración los datos en conjunto.

Total

La figura 6 muestra los resultados de las frecuencias relativas de todas las muestras de comportamiento obtenidas de cada uno de los preescolares. En general, muestra las tendencias de cambio de cada una de las categorías que obtuvieron cada participante por separado.

En el primer año la categoría de mayor preferencia fue Juego solitario (Js) con 39%, posteriormente se encuentra Juego grupal (Jg) con 25%, Socialización (S) con

13%, Observación (Ob) con el 12%, Emite instrucción (Ei) con 2% y Negociación (Ne) con el 1%.

En el año consecutivo se obtuvo Juego grupal (Jg) en primer lugar con 57%, le siguen en porcentaje Socialización (S), Juego solitario (Js), Observación (Ob), Negociación (Ne) y Emite instrucción (Ei) con 18%, 15%, 4%, 1% y 1% respectivamente.

Para el tercer año, se volvió a encontrar Juego grupal (Jg) como la categoría de mayor preferencia (69%), seguida de Juego solitario (Js) (13%), Socialización (6%) y Negociación (Ne) (4%).

En suma, la categoría Juego solitario (Js) inicialmente se ubicó en primer lugar, es decir, fue la que obtuvo mayor porcentaje de ocurrencia y en el segundo y tercer año se redujo. Juego grupal (Jg) por otra parte, fue incrementando con los años, siendo la de mayor preferencia en el segundo y tercer años.

Otra categoría que mostró un incremento del porcentaje fue Negociación (Ne), que en los dos primeros años fueron de 1% y en el tercero del 4%. De manera contraria, se puede notar que Observación (Ob) fue reduciéndose. Emite instrucción (Ei), Recibe instrucciones (Ri) y Socialización (S) no mostraron alguna tendencia en particular. La categoría Abandona juego (Aj) obtuvo un porcentaje menor al 1% en todos los participantes, en los tres años. De forma similar, la categoría Integra al juego (Ij) solo obtuvo un porcentaje de 1 en el primer año.

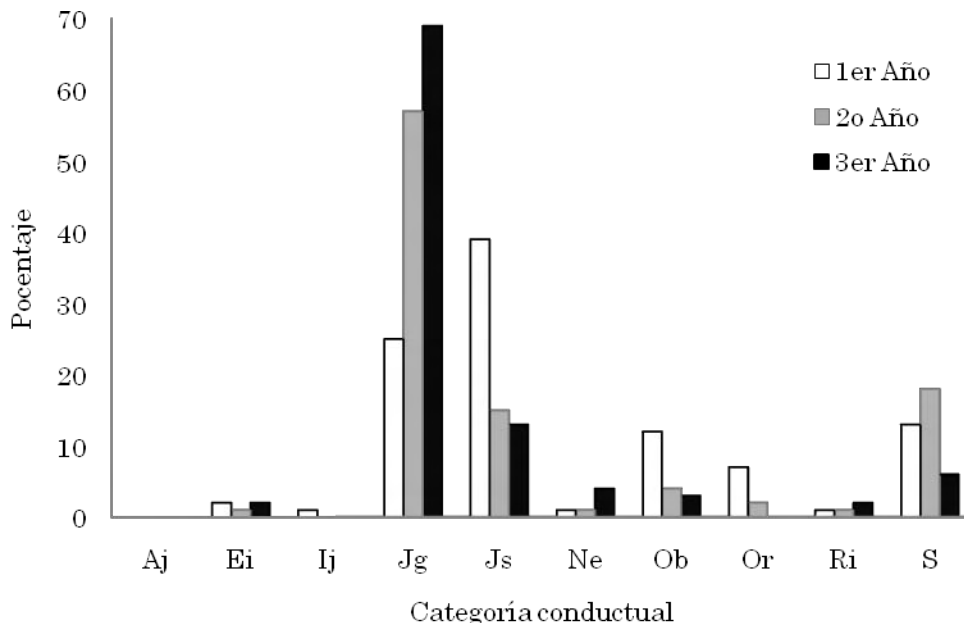


Figura 6. Distribución del comportamiento lúdico de los cuatro participantes en conjunto en tres años consecutivos.

Los datos anteriores muestran que la categoría Juego solitario (Js) tendió a disminuir, mientras que Juego grupal (Jg) fue en aumento. Este último es particularmente importante para este estudio dada su relevancia en el desarrollo social del niño en edad preescolar, por tal razón se llevó a cabo un análisis secuencial, para determinar la interrelación con otras categorías conductuales y sus dependencias condicionales, dicho en otros términos, para determinar aquellas conductas que favorecen su aparición y aquellas por las el niño lo abandonó. Esto se realizó por cada uno de los preescolares y posteriormente de todo el grupo.

Análisis secuencial

Analizar las transiciones que ocurrieron en las conductas de los niños, básicamente las que tienen que ver con juego grupal fue otro de los objetivos de esta investigación. Para ello se obtuvieron las matrices de transición de cada uno de los niños en los tres años (tablas 2-13). Lo mismo se hizo, considerando a los cuatro niños en conjunto (tablas 14-16). Esto se llevó a cabo con base a los procedimientos descritos por Bakeman y Gottman (1989).

Cada matriz contiene en las filas las conductas antecedentes y en las columnas las conductas consecuentes. Los números de las intersecciones indican la probabilidad condicional de la transición. La razón por la cual no aparecen datos sobre la diagonal es porque no se consideraron los casos en los que las conductas fueron sucedidas por sí mismas.

A partir de estas matrices de transición se elaboraron los diagramas de estado. Las figuras 7, 8, 9 y 10 corresponden a dichos diagramas de cada uno de los preescolares. En la figura 11 se muestran los diagramas de estado considerando a los cuatro niños.

Para elaborar los diagramas de estado se consideraron las probabilidades de transición más alta y en los casos en que no hubo una alta probabilidad transición, se tomaron en cuenta aquellas que fueran mayores a .10. De acuerdo con Espinosa (1997) una probabilidad de .10 o mayor se considera significativa.

Participante 1

A continuación se presentan las tres matrices de transición del participante 1 correspondientes a cada uno de los años de estudio.

Tabla 2. Matriz de transición del participante 1 del primer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.00	0.67	0.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Ij	0.00	0.00		1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.18	0.12	0.06		0.18	0.00	0.18	0.12	0.12	0.06
Js	0.00	0.02	0.07	0.11		0.00	0.27	0.14	0.00	0.39
Ne	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		0.00	0.00	0.00	0.00
Ob	0.00	0.00	0.00	0.00	0.44	0.00		0.30	0.00	0.26
Or	0.00	0.00	0.00	0.07	0.39	0.00	0.18		0.04	0.32
Ri	0.00	0.00	0.00	0.20	0.00	0.00	0.20	0.20		0.40
S	0.00	0.00	0.00	0.11	0.35	0.03	0.16	0.35	0.00	

Tabla 3. Matriz de transición del participante 1 del segundo año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.06	0.00	0.71	0.00	0.06	0.06	0.00	0.12
Ei	0.00		0.00	0.38	0.19	0.31	0.03	0.06	0.00	0.03
Ij	0.05	0.00		0.71	0.10	0.00	0.00	0.00	0.05	0.10
Jg	0.13	0.15	0.01		0.28	0.02	0.14	0.08	0.06	0.14
Js	0.01	0.05	0.08	0.11		0.01	0.23	0.10	0.02	0.40
Ne	0.00	0.00	0.00	0.80	0.15		0.00	0.00	0.00	0.05
Ob	0.00	0.04	0.02	0.05	0.47	0.00		0.19	0.01	0.22
Or	0.00	0.00	0.01	0.06	0.33	0.00	0.21		0.11	0.28
Ri	0.00	0.00	0.00	0.19	0.19	0.19	0.05	0.10		0.29
S	0.01	0.03	0.01	0.14	0.43	0.02	0.20	0.14	0.01	

Tabla 4. Matriz de transición del participante 1 del tercer año.

	Ei	Jg	Js	Ne	Ob	Ri	S
Ei		0.77	0.00	0.23	0.00	0.00	0.00
Jg	0.26		0.17	0.43	0.12	0.02	0.00
Js	0.10	0.60		0.00	0.00	0.00	0.30
Ne	0.05	0.95	0.00		0.00	0.00	0.00
Ob	0.00	0.60	0.00	0.00		0.00	0.40
Ri	0.00	0.50	0.00	0.50	0.00		0.00
S	0.00	0.40	0.60	0.00	0.00	0.00	

Los diagramas de estado de la categoría de Juego grupal (Jg) del primer participante (figura 7) muestran las categorías conductuales que tienen una alta probabilidad de transición hacia Juego grupal (Jg): Emite instrucción (Ei) en el primer año con .67 y Negociación (Ne) en el segundo y tercer año con .80 y .95 respectivamente. Como conductas consecuentes se encontraron: Juego solitario (Js) y Observación (Ob) en el primer año con .18 en ambos casos; Juego solitario (Js) en el segundo año (.28) y de manera bidireccional se halló Negociación (Ne) en el tercer año con una probabilidad de transición de .43.

En este caso se puede observar que en los dos primeros años el Juego grupal (Jg) fue interrumpido por conductas individuales (Js y Ob), no así el otro caso en que más bien fue retroalimentada por la conducta que le dio paso, Negociación (Ne).

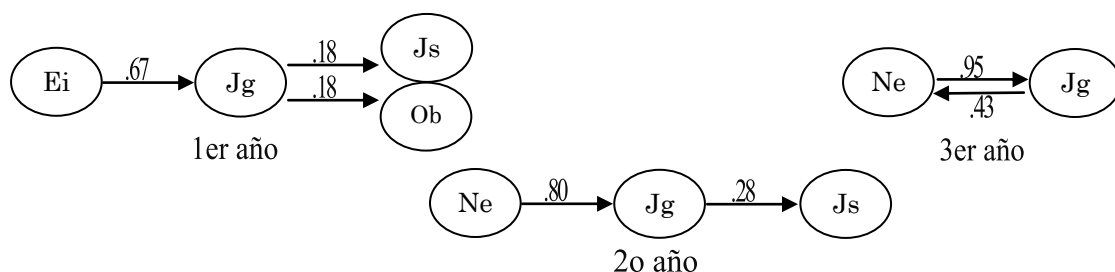


Figura 7. Diagramas de estado del participante 1 en tres años distintos: las abreviaturas indican la categoría conductual, las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad condicional de transición.

Participante 2

A continuación se presentan las tres matrices de transición del participante 2 correspondientes a cada uno de los años de estudio.

Tabla 5. Matriz de transición del participante 2 del primer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.11	0.00	0.78	0.00	0.00	0.00	0.00	0.11
Ei	0.00		0.00	0.22	0.11	0.67	0.00	0.00	0.00	0.00
Ij	0.00	0.00		0.88	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.13
Jg	0.24	0.12	0.00		0.21	0.00	0.18	0.03	0.09	0.15
Js	0.02	0.02	0.13	0.24		0.02	0.20	0.04	0.02	0.29
Ne	0.00	0.00	0.00	0.90	0.10		0.00	0.00	0.00	0.00
Ob	0.00	0.05	0.05	0.11	0.58	0.00		0.05	0.00	0.16
Or	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50		0.00	0.00
Ri	0.00	0.00	0.00	0.00	0.20	0.60	0.00	0.20		0.00
S	0.00	0.14	0.00	0.14	0.55	0.00	0.09	0.09	0.00	

Tabla 6. Matriz de transición del participante 2 del segundo año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	S
Aj		0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00
Ij	0.00	0.00		1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.10	0.10	0.10		0.10	0.10	0.10	0.10	0.30
Js	0.00	0.03	0.03	0.07		0.03	0.20	0.12	0.52
Ne	0.00	0.00	0.00	0.75	0.00		0.25	0.00	0.00
Ob	0.00	0.00	0.00	0.05	0.35	0.05		0.20	0.35
Or	0.00	0.00	0.00	0.06	0.55	0.00	0.06		0.33
S	0.00	0.00	0.00	0.24	0.39	0.02	0.17	0.17	

Tabla 7. Matriz de transición del participante 2 del tercer año.

	Ei	Jg	Js	Ne	Ob	Ri	S
Ei		0.75	0.00	0.25	0.00	0.00	0.00
Jg	0.14		0.36	0.36	0.08	0.00	0.06
Js	0.04	0.36		0.08	0.08	0.00	0.44
Ne	0.11	0.72	0.06		0.00	0.06	0.06
Ob	0.00	0.50	0.33	0.00		0.00	0.17
Ri	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00		0.00
S	0.00	0.40	0.53	0.00	0.07	0.00	

Los diagramas de estado del segundo participante (figura 8) indica que las conductas antecedentes que con mayor probabilidad dieron lugar a Juego grupal (Jg) fueron: Negociación (Ne) en el primer y segundo año, y Emite instrucción (Ei) en el tercer año. Por otra parte, las conductas consecuentes fueron Juego solitario (Js) en el primer año, Socialización (S) en el segundo y Negociación (Ne) en el último año.

Como puede notarse, en el primer año el Juego grupal (Jg) se vio abandonado por la propia distracción del niño (Js), en el segundo caso se vio interferida por Socialización (que implica la participación de otro niño) y en el tercer año más bien se fue retroalimentada por una de las conductas antecedentes, Negociación (Ne).

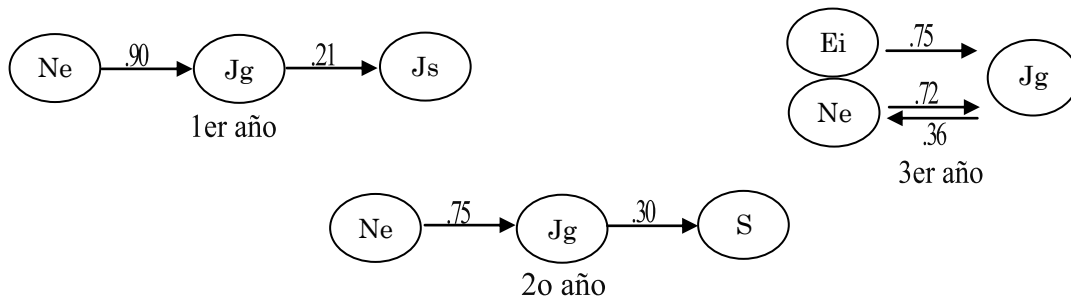


Figura 8. Diagramas de estado del participante 2 en tres años distintos

Participante 3

En seguida se muestran las tablas 8, 9 y 10, que corresponden a las matrices de transición del participante 3 durante el primer, segundo y tercer año de estudio respectivamente.

Tabla 8. Matriz de transición del participante 3 del primer año.

	Aj	Ij	Jg	Js	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00
Ij	0.00		0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50
Jg	0.20	0.00		0.20	0.00	0.20	0.00	0.40
Js	0.00	0.02	0.02		0.31	0.17	0.02	0.45
Ob	0.00	0.03	0.03	0.35		0.30	0.03	0.28
Or	0.00	0.00	0.00	0.28	0.48		0.00	0.24
Ri	0.00	0.00	0.00	0.25	0.00	0.00		0.75
S	0.02	0.00	0.07	0.36	0.26	0.29	0.00	

Tabla 9. Matriz de transición del participante 3 del segundo año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50
Ei	0.00		0.00	0.50	0.00	0.50	0.00	0.00	0.00	0.00
Ij	0.00	0.00		1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.02	0.06	0.00		0.05	0.05	0.15	0.08	0.11	0.48
Js	0.00	0.00	0.00	0.25		0.00	0.25	0.13	0.00	0.38
Ne	0.00	0.00	0.00	0.89	0.00		0.00	0.00	0.00	0.11
Ob	0.07	0.00	0.00	0.47	0.13	0.00		0.07	0.00	0.27
Or	0.00	0.08	0.00	0.25	0.25	0.00	0.00		0.00	0.42
Ri	0.00	0.20	0.00	0.40	0.10	0.20	0.00	0.00		0.10
S	0.00	0.02	0.04	0.57	0.19	0.00	0.09	0.09	0.00	

Tabla 10. Matriz de transición del participante 3 del tercer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.00	0.56	0.00	0.11	0.00	0.00	0.11	0.22
Ij	0.00	1.00		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.00	0.07	0.00		0.02	0.09	0.13	0.00	0.30	0.40
Js	0.00	0.00	0.00	0.67		0.33	0.00	0.00	0.00	0.00
Ne	0.00	0.00	0.05	0.68	0.00		0.09	0.05	0.09	0.05
Ob	0.03	0.00	0.00	0.26	0.03	0.10		0.06	0.23	0.29
Or	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50		0.25	0.25
Ri	0.00	0.05	0.00	0.61	0.00	0.22	0.10	0.00		0.02
S	0.00	0.00	0.00	0.70	0.02	0.00	0.20	0.02	0.06	

Los diagramas de estado del tercer participante (figura 9) indican las categorías con mayor probabilidad de transición a Juego grupal (Jg): Integra al juego (Ij), Negociación (Ne) y Socialización (S) en el primer, segundo y tercer año respectivamente.

En los tres años Juego grupal (Jg) mostró una transición hacia Socialización (S). Sin embargo, las probabilidades condicionales de transición fueron distintas: .40, .48 y .70 respectivamente. Esto indica que en el tercer año el Juego grupal (Jg) fue favorecido por Socialización (S) a su vez que el Juego grupal (Jg) favoreció la aparición de Socialización (S).

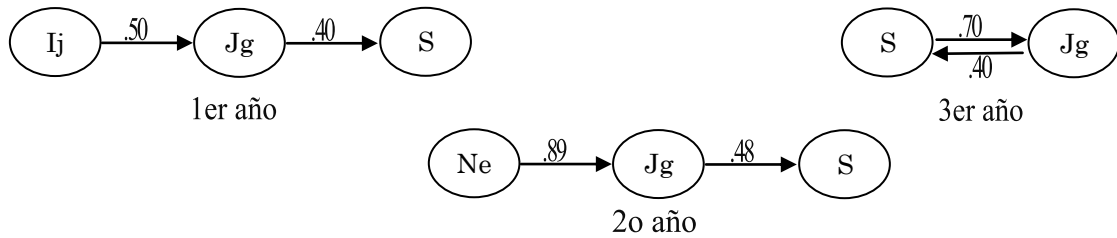


Figura 9. Diagramas de estado del participante 3 en tres años distintos

Participante 4

En las siguientes tablas se muestran las matrices de transición de la participante 4.

Tabla 11. Matriz de transición del participante 4 del primer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.00	0.33	0.19	0.29	0.05	0.10	0.00	0.05
Ij	0.14	0.00		0.57	0.29	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.11	0.26	0.00		0.26	0.06	0.03	0.09	0.00	0.20
Js	0.00	0.11	0.10	0.10		0.00	0.13	0.08	0.02	0.46
Ne	0.00	0.00	0.00	0.75	0.17		0.00	0.00	0.00	0.08
Ob	0.00	0.13	0.00	0.00	0.56	0.00		0.13	0.00	0.19
Or	0.00	0.00	0.00	0.08	0.54	0.00	0.08		0.00	0.31
Ri	0.00	0.00	0.00	0.50	0.00	0.25	0.00	0.00		0.25
S	0.02	0.07	0.02	0.15	0.50	0.07	0.11	0.07	0.00	

Tabla 12. Matriz de transición del participante 4 del segundo año.

	Ei	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Ei		1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.16		0.06	0.12	0.10	0.04	0.02	0.49
Js	0.00	0.42		0.00	0.00	0.17	0.00	0.42
Ne	0.00	1.00	0.00		0.00	0.00	0.00	0.00
Ob	0.00	0.57	0.14	0.00		0.00	0.00	0.29
Or	0.00	0.33	0.33	0.00	0.00		0.00	0.33
Ri	0.00	0.50	0.50	0.00	0.00	0.00		0.00
S	0.03	0.67	0.15	0.03	0.06	0.06	0.00	

Tabla 13. Matriz de transición del participante 4 del tercer año.

	Aj	Ei	Jg	Js	Ne	Ob	Or	S
Aj		0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.90	0.00	0.10	0.00	0.00	0.00
Jg	0.02	0.42		0.08	0.38	0.03	0.02	0.06
Js	0.00	0.00	0.25		0.25	0.00	0.00	0.50
Ne	0.00	0.03	0.97	0.00		0.00	0.00	0.00
Ob	0.00	0.00	0.50	0.00	0.50		0.00	0.00
Or	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		1.00
S	0.00	0.11	0.44	0.33	0.11	0.00	0.00	

Los diagramas de estado del cuarto participante (figura 10) indica que en los tres años la Negociación (Ne) obtuvo la mayor probabilidad de transición hacia Juego grupal (Jg), además que en el tercer año Emite instrucción (Ei) también tuvo una alta probabilidad de transición a Juego grupal (Jg).

La conducta consecuente en el primer año fue Juego solitario (Js); en el segundo año fue Socialización (S); y en el tercer año fue Emite instrucción (Ei) junto con Negociación (Ne).

Así, se puede observar que en el primer año, la conducta de Juego grupal (Jg) se interrumpió por distracción del niño (Js, que es una conducta individual), en el segundo, el Juego grupal (Jg) fue interferida por la Socialización (S) que llevó a cabo con otro niño y en el tercer año hubo más bien una reciprocidad entre las conductas antecedentes y Juego grupal (Jg), es decir, hubo una alta probabilidad de transición desde Emite instrucción (Ei) y Negociación (Ne) hacia Juego grupal (Jg), y también la hubo de Juego grupal (Jg) a Emite instrucción (Ei) y Negociación (Ne), formándose de esta manera un ciclo entre estas categorías conductuales.

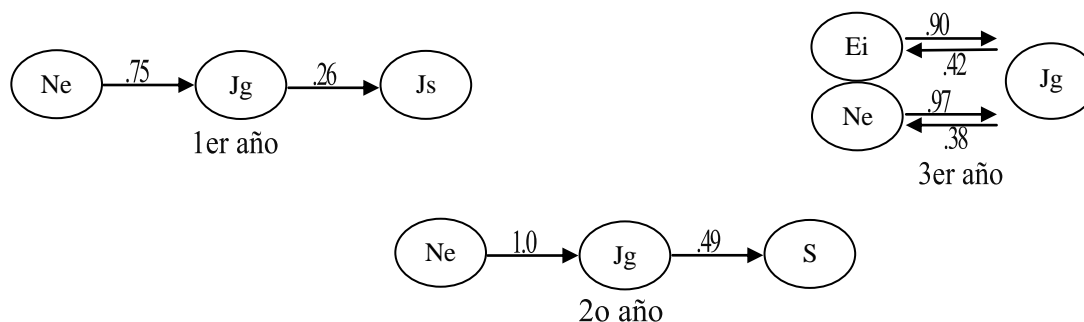


Figura 10. Diagramas de estado del participante 4 en tres años distintos

Una vez descritos los resultados del análisis secuencial de cada participante, se presentan los diagramas de estado de los tres años de estudio tomando en consideración todos los datos.

Total

En las tablas 14, 15 y 16 se muestran las matrices de transición de los cuatro participantes en conjunto durante cada año de estudio.

Tabla 14. Matriz de transición del todos los participantes del primer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.06	0.00	0.71	0.00	0.06	0.06	0.00	0.12
Ei	0.00		0.00	0.38	0.19	0.31	0.03	0.06	0.00	0.03
Ij	0.05	0.00		0.71	0.10	0.00	0.00	0.00	0.05	0.10
Jg	0.13	0.15	0.01		0.28	0.02	0.14	0.08	0.06	0.14
Js	0.01	0.05	0.08	0.11		0.01	0.23	0.10	0.02	0.40
Ne	0.00	0.00	0.00	0.80	0.15		0.00	0.00	0.00	0.05
Ob	0.00	0.04	0.02	0.05	0.47	0.00		0.19	0.01	0.22
Or	0.00	0.00	0.01	0.06	0.33	0.00	0.21		0.11	0.28
Ri	0.00	0.00	0.00	0.19	0.19	0.19	0.05	0.10		0.29
S	0.01	0.03	0.01	0.14	0.43	0.02	0.20	0.14	0.01	

Tabla 15. Matriz de transición del todos los participantes del segundo año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.33	0.00	0.33	0.00	0.00	0.00	0.00	0.33
Ei	0.00		0.00	0.70	0.03	0.21	0.03	0.00	0.03	0.00
Ij	0.00	0.00		1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.01	0.13	0.01		0.09	0.07	0.14	0.06	0.08	0.42
Js	0.00	0.01	0.01	0.25		0.01	0.17	0.11	0.01	0.42
Ne	0.00	0.04	0.00	0.81	0.00		0.08	0.00	0.00	0.08
Ob	0.02	0.02	0.00	0.28	0.21	0.03		0.09	0.03	0.33
Or	0.00	0.03	0.00	0.18	0.36	0.00	0.03		0.00	0.41
Ri	0.00	0.16	0.00	0.37	0.21	0.11	0.00	0.05		0.11
S	0.00	0.02	0.01	0.51	0.23	0.01	0.11	0.10	0.01	

Tabla 16. Matriz de transición del todos los participantes del tercer año.

	Aj	Ei	Ij	Jg	Js	Ne	Ob	Or	Ri	S
Aj		0.00	0.00	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.00	0.00
Ei	0.00		0.00	0.80	0.00	0.15	0.00	0.00	0.02	0.03
Ij	0.00	1.00		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Jg	0.00	0.21	0.00		0.12	0.27	0.09	0.00	0.12	0.18
Js	0.00	0.04	0.00	0.43		0.11	0.04	0.00	0.00	0.38
Ne	0.00	0.04	0.01	0.85	0.01		0.02	0.01	0.03	0.02
Ob	0.02	0.00	0.00	0.34	0.07	0.09		0.05	0.16	0.27
Or	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40		0.20	0.40
Ri	0.00	0.05	0.00	0.59	0.00	0.25	0.09	0.00		0.02
S	0.00	0.01	0.00	0.59	0.19	0.01	0.14	0.01	0.04	

En los diagramas de estado de los cuatro preescolares en conjunto (figura 11) se puede observar que en los tres años las conductas antecedentes con mayor probabilidad de transición en dirección a Juego grupal (Jg) fueron Emite instrucción (Ei) y Negociación (Ne). A su vez, se observó que las probabilidades de transición aumentaron con los años, sin excepción. Otras diferencias en los diagramas radican en las categorías consecuentes: Juegos solitario (Js) en el primer año; Socialización (S) en el segundo y; Emite instrucción (Ei) junto con Negociación (Ne) en el tercero.

En síntesis, en los tres años el Juego grupal (Jg) fue antecedido por las categorías Emite instrucción (Ei) y Negociación (Ne) con una alta probabilidad de transición, además que dichas probabilidades fueron aumentando.

En el primer año Juego grupal (Jg) fue abandonado por una conducta individual (Js), en el siguiente año, fue abandonado por la interferencia que tuvo lugar con otro niño (S). Cabe destacar que en el tercer año, las conductas consecuentes son las mismas que le antecedieron, lo que implica una relación bidireccional, en la que dichas conductas propician el Juego grupal (Jg) y éste a su vez se ve mantenido por las mismas conductas consecuentes. Esto concuerda con el hecho de que se observó mayor porcentaje de Juego grupal (Jg) en el tercer año en todos los preescolares, así como en el resultado global.

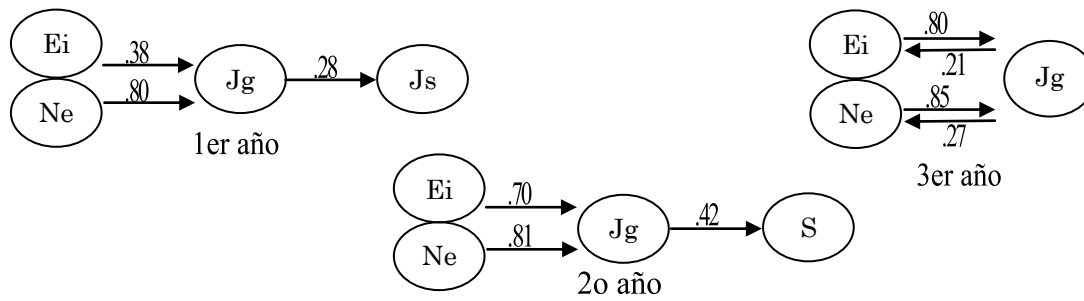


Figura 11. Diagramas de estado de los cuatro participantes en tres años distintos.

Hasta este momento los análisis mencionados dan cuenta de cambios importantes en la conducta de los preescolares a través de los años. Por una parte, el ordenamiento o jerarquía de las categorías conductuales muestra diferencias en el porcentaje asignado tanto para Juego solitario (Js) como para Juego grupal (Jg) (figura 12).

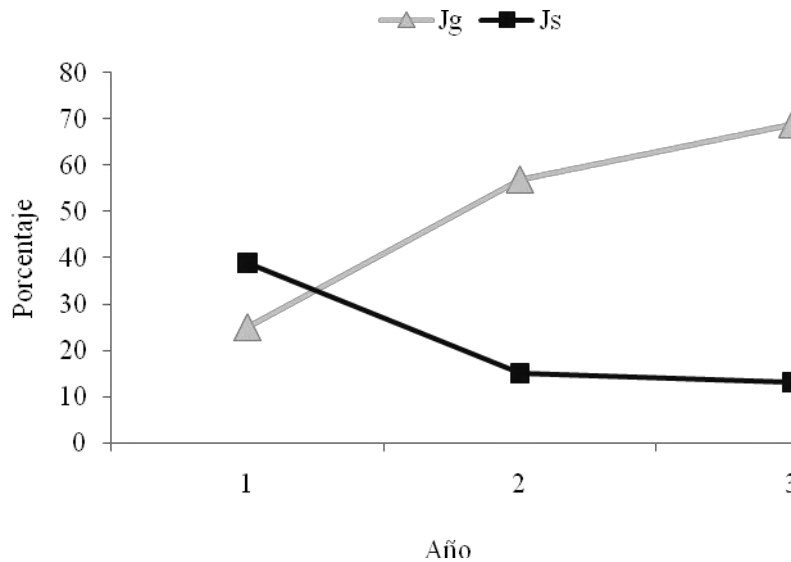


Figura 12. Cambios en las categorías de Juego solitario (Js) y Juego grupal (Jg).

Para averiguar si dichas diferencias son significativas con respecto al año, se realizó un análisis estadístico. Además, el análisis secuencial mostró la principal categoría que origina o propicia que se lleve a cabo el Juego en grupo (Jg), a decir, Negociación (Ne). Por lo tanto, también se llevó a cabo un análisis estadístico para determinar si hay diferencias en la duración de esta categoría (Ne) (ver determinantes del juego).

Determinantes del Juego

El análisis estadístico se realizó tomando en cuenta las 72 muestras de comportamiento obtenidas de los 4 niños durante los tres años que duró el estudio, además, no se utilizó la frecuencia relativa sino la duración (en segundos) y se hizo de la siguiente manera:

Primero, se efectuó una prueba de comparación de medias para conocer si existen diferencias significativas en la duración de las categorías de Juego grupal (Jg) y Juego solitario (Js) con respecto a la edad (los distintos años de estudio). En la tabla 17 se muestran los valores de F, que indican que sí existen diferencias significativas en cuanto a la duración de Juego solitario (Js) ($F_{(1,70)} = 10.863$, $p = .000$) y también en cuanto a Juego grupal (Jg) ($F_{(1,70)} = 3.829$, $p = .026$) con respecto al año. En adición a esto, se realizó la prueba de Tukey, que indicó que las principales diferencias en Juego solitario (Js) se hallan en los valores del primer año con respecto al segundo y tercer año ($p = .001$ y $p = .000$ respectivamente). En el caso de Juego grupal (Jg) las diferencias de duración se ubican principalmente entre el primer año y el segundo ($p = .029$).

Tabla 17. Relación estadística entre la edad y los tipos de juego (Jg y Js).

Categoría	ΣC	gl	F	p	Inferencia
Juego grupal	33834983	71	3.829	.026	Se rechaza Ho.
Juego solitario	2898522	71	10.863	.000	Se rechaza Ho.

En ambos casos se rechazó la hipótesis nula, por lo tanto, las diferencias halladas en la duración de Juego grupal (Jg) y Juego solitario (Js) sí son estadísticamente significativas.

Después de esto, se efectuó la misma prueba para determinar si existen diferencias significativas en la categoría de Negociación (Ne), ya que se encontró que es una categoría importante que propicia que se de el juego en grupo (Jg) (ver cuadro en tabla 18).

Tabla 18. Relación estadística entre la edad y Negociación (Ne).

Categoría	ΣC	gl	F	P	Inferencia
Negociación	50411.11	71	14.089	.000	Se rechaza Ho.

De acuerdo al valor F encontrado ($F_{(1,70)} = 14.08$, $p = .000$) se puede decir que existen diferencias significativas en la duración de la categoría de Negociación (Ne). Estas diferencias radican en el tiempo asignado durante el primer y segundo año con respecto al tercero ($p = .000$). Dicho de otra forma, los valores no difieren significativamente del primer año al segundo, pero sí del primer año al tercero, lo mismo de que del segundo al tercer año.

En síntesis, los resultados mostraron que a través de la edad preescolar, particularmente de los cuatro a los seis años, hay cambios notables en la organización del comportamiento lúdico, así por ejemplo, fueron cambiando sus preferencias por los tipos de juego (Jg y Js) así como de algunas otras categorías. El análisis secuencial mostró que la conducta que más propicia el juego en grupo (Jg) fue la Negociación (Ne), y además, que existen cambios en las conductas consecuentes, es decir, por las que el niño abandona este tipo de juego. Aunado a lo anterior, el análisis estadístico, que fue en función de los hallazgos de los dos primeros, confirmó que dichos cambios fueron significativos.

En el siguiente capítulo se discuten estos resultados con base a la hipótesis y los objetivos planteados.

Discusión

La presente investigación se orientó hacia la identificación de la organización de la conducta de los infantes en edad preescolar desde dos aspectos: el ordenamiento o jerarquía de las conductas dada por la frecuencia relativa y, las secuencias de dichas conductas. Se retomó la edad como variable atributiva (V.I.) y se valoró su efecto sobre la actividad de juego como variable dependiente en una situación de juego libre.

El sistema de observación que se empleó resultó efectivo para llevar a cabo los objetivos planteados, ya que permitió hacer tres análisis distintos. Primero, un análisis descriptivo de todas las frecuencias de las conductas. Segundo, el registro de la conducta por intervalos hizo posible el análisis de los cambios en las conductas, es decir, la transición de una conducta a otra. En tercer lugar, permitió hacer pruebas de hipótesis mediante del análisis estadístico.

A su vez, el catálogo conductual de Flores et al. (2006) permitió observar de manera sistemática el comportamiento lúdico de los preescolares durante el juego libre, pues es un instrumento que se elaboró con ese fin y bajo esas condiciones. Sin embargo, se sugiere una modificación, que se explicará al final del capítulo.

Ahora bien, con el fin de aclarar la hipótesis planteada, se discuten cada uno de los objetivos. El cumplimiento de cada uno de éstos nos permitirá conocer si el preescolar, entre más edad tenga, mayor es su preferencia por un tipo especial de juego, el de tipo social.

El principal objetivo fue evaluar la organización del comportamiento lúdico de los preescolares en una situación de juego libre a lo largo del tiempo (tres años). El término evaluar no debe confundirse en un sentido de *calificar* el comportamiento como bueno y malo o adecuado e inadecuado, sino más bien en el sentido de saber *cómo* fue dicho comportamiento, conocer cómo se distribuyó, las preferencias y secuencias de las conductas.

Así, se logró identificar la distribución del comportamiento lúdico de cada uno de los preescolares en los tres años. En general, en el primer año la categoría con mayor porcentaje de ocurrencia fue Juego solitario (Js), seguido por Juego grupal (Jg), Socialización (S) y Observación (Ob). Obtuvieron menor porcentaje en todos los casos

las categorías de Emite instrucción (Ei), Negociación (Ne), Recibe instrucción (Ri), Integra juego (Ij) y Abandona juego (Aj).

En el segundo año la distribución cambió, el orden fue el siguiente: Juego grupal (Jg), Socialización (S), Juego solitario (Js), Observación (Ob), Negociación (Ne), Emite instrucción (Ei), Recibe instrucción (Ri), Integra juego (Ij) y Abandona juego (Aj).

En el último año el orden fue el siguiente: Juego grupal (Jg), Juego solitario (Js), Socialización (S), Negociación (Ne), Observación (Ob), Emite instrucción (Ei) y Recibe instrucción (Ri). Las categorías Abandona juego (Aj) e Integra juego (Ij) no se presentaron en este año o bien el porcentaje fue menor al 1%.

De forma similar, se identificaron las categorías que más predominaron en cada año. En el primero, los niños emitieron en primer lugar, Juego solitario (Js), seguido de Juego grupal (Jg), Socialización (S) y Observación (Ob). Cuando se encontraron en el segundo año la categoría de mayor porcentaje fue Juego grupal (Jg) seguida de Socialización (S) y Juego solitario (Js). En el tercer año estuvo en primer lugar nuevamente Juego grupal (Jg), inmediatamente Juego solitario (Js), Socialización (S) y Negociación (Ne).

En resumen, se puede decir que la distribución del comportamiento fue cambiando a lo largo de los tres años de estudio, además que las categorías preferidas del primer año cambiaron de orden en el segundo y tercer años. Pero debe recordarse que la afirmación anterior se infirió de las similitudes que se encontraron en la distribución del comportamiento de cada uno de los niños.

También se identificaron cuáles fueron los cambios que ocurrieron con el paso de los años en las principales categorías. Se observaron cambios sustanciales en el porcentaje de tiempo asignado a las categorías. Mientras que unas iban en aumento, como Juego grupal (Jg) y Negociación (Ne), otras iban en detrimento, Juego solitario (Js) y Observación (Ob).

El análisis estadístico indicó diferencias significativas en cuanto a la preferencia por el tipo de juego respecto al año. También mostró que el mayor cambio en el Juego grupal (Jg) ocurrió de los cuatro años (primer año) a los cinco (segundo año). Básicamente esto significa que cuando tienen mayor edad, emiten más la conducta de

Juego grupal (Jg). Esto sugiere que la hipótesis planteada es correcta, tal como lo habían referido algunos autores (Gesell et al., 1956; Shea, 1981; Vega, 1991). Así pues, bajo los hallazgos de esta investigación se acepta la hipótesis de investigación: a mayor edad en el preescolar, mayor actividad de juego en grupo.

Continuando con los hallazgos, falta mencionar que una categoría importante fue Socialización (S) dado que los niños la emitieron en un considerable porcentaje, sin embargo, no mostró ninguna tendencia de ordenamiento, es decir, no fue aumentando o disminuyendo con el paso de los años, esto implica que la edad no influyó sobre esta conducta. Aún así, esto puede interpretarse de la siguiente forma: cuando se trata de una situación de juego libre, los niños se toman un tiempo para conversar sobre algunos temas que no necesariamente tienen que ver con lo que están jugando y que la cantidad dedicada a esta categoría no está en función de la edad.

En cuanto al análisis secuencial se refiere, primero, se puede mencionar que fue de gran utilidad dado que permitió conocer cuáles son los patrones del comportamiento lúdico en los niños preescolares, en otras palabras, permitió identificar las conductas que dan inicio al juego de tipo social (Jg), que fue la conducta de principal interés, así como las conductas por las que abandonaron dicho comportamiento. En este sentido, se encontró lo siguiente:

Las categorías de mayor probabilidad de transición a Juego grupal (Jg) durante los tres años fueron Negociación (Ne) y Emite instrucción (Ei). De acuerdo con Mancilla (1990) cuando una transición se mantiene en distintas condiciones con una probabilidad condicional mayor a .35, se puede decir, que se trata de una *transición predominante*. A diferencia de los resultados anteriores, que indican un sistema de preferencia, esto nos indica una organización en las secuencias de comportamiento durante el juego social que se mantiene por largos periodos. En el presente caso, se mantuvo durante tres años seguidos.

Asociado a esto, es pertinente mencionar que estas conductas aumentaron su probabilidad de transición en el segundo año respecto al primero, y en el tercero respecto al segundo y primer año.

Las conductas a las que cambió Juego grupal (Jg) fueron distintas en los tres años. En el primero, la categoría fue Juego solitario (Js). Esto es coherente con el hallazgo referente a la preferencia conductual en ese año, que fue Juego solitario (Js). Expresando esto de otra forma, se puede decir que en el primer año (cuando los niños tenían menor edad: 4 años en promedio) el juego en grupo (Jg) fue abandonado por la propia distracción del niño.

En el segundo año, el Juego grupal (Jg) se interrumpió por Socialización (S). De los tres años de estudio, en el segundo se presentó el mayor porcentaje de esta categoría (S). En este caso, se puede decir, que dicha categoría fue favorecida por el mismo Juego en grupo (Jg). A diferencia del año anterior, en este caso la actividad de juego en grupo (Jg) no se abandonó por una conducta individual o distracción del pequeño, sino más bien se interrumpió por la conversación del niño con alguno de sus compañeros.

En el tercer año, las conductas consecuentes fueron Emite instrucción (Ei) y Negociación (Ne). Si se toma en cuenta que fueron estas mismas conductas las que marcaron el inicio del Juego grupal (Jg), se deduce que en este caso la conducta no fue abandonada por distracción o interferencia, sino más bien, fue retroalimentada. Debe tomarse en cuenta además, que fue en este periodo cuando la conducta de Negociación (Ne) obtuvo su mayor frecuencia, al igual que Emite instrucción (Ei). Estas dos categorías implican la utilización del lenguaje. Este es un factor que puede hacer que predominen los periodos continuos y prolongados de juego (Cortés et al., 2002; Flores et al., 2006) ya que conforme el preescolar se va desarrollando va adquiriendo un mayor lenguaje (Craig y Baucum, 2001) y más símbolos lúdicos (Salazar, 1988; López, 1994).

La categoría de Negociación (Ne) tuvo particular importancia ya que tuvo las mayores probabilidades de transición hacia el juego en grupo (Jg) y su duración aumentó en el tercer año respecto a los dos primeros, tal como lo indicó el análisis estadístico. Esto significa que los niños cuando tienen mayor edad, tienen más habilidad para establecer acuerdos entre ellos para generar y mantener un juego en grupo.

Tomando en consideración los lineamientos de la disciplina de la Interacción Social, se debe tener en cuenta la situación bajo la cual se realizó el estudio: el juego libre. Así por ejemplo, en un estudio que contrasta con lo que aquí se presenta es que realizó Mancilla (1990) con preescolares y una metodología afín. Encontró que todos los niños bajo todas las condiciones manipuladas (cambios de mobiliario y recursos) preferían emitir la conducta de juego individual en comparación con juego en grupo (pues había más categorías conductuales). El lugar de observación fue el salón de clases. Esto no resulta extraño, ya que en un salón de clases predominan las conductas individuales además de que su objetivo es el aprendizaje de conductas preacadémicas.

Las diferencias de comportamiento encontradas indican que la situación ejerce un importante efecto sobre la conducta del preescolar. A partir de esto se puede sugerir que dos escenarios distintos favorecen comportamientos distintos (Magnusson y Cairns, 1996; Mancilla, 1990; Santoyo, 1994). El aula por un lado, favorece el desarrollo de conductas preacadémicas y por otro, el patio de recreo favorece el desarrollo social del preescolar y habilidades sociales.

Por todo lo anterior, se puede decir que los alcances de esta investigación fueron satisfactorios, pues se logró cumplir cada uno de los objetivos planteados al inicio y se aceptó la hipótesis de investigación.

Este estudio se fundamentó en la importancia que tiene la actividad lúdica en el desarrollo del preescolar, en particular, para su desarrollo social, por lo que puede considerarse dentro del marco de la investigación básica, y tal vez sea de este modo, sin embargo tiene una importante implicación práctica.

Se discutió líneas atrás, que para cada situación investigada cabe esperar conductas predominantes específicas. Así pues, en una situación de juego libre, una de estas conductas es el juego en grupo, que es una actividad que permite al niño el contacto con sus compañeros y la adquisición de habilidades sociales como el establecimiento de acuerdos, la negociación y la cooperación mutua (ver capítulo II). Entonces, si el comportamiento lúdico favorece el desarrollo social del pequeño, significa, que es una actividad que se debe promover, ya que esto es algo que no siempre ocurre así.

Por ejemplo, el lugar donde se llevó a cabo el estudio fue un jardín de niños privado de la Ciudad de México. En dicho jardín se pudo notar que la principal preocupación y ocupación de las educadoras era que los niños aprendieran habilidades académicas antes que brindarles un tiempo para el *recreo*. En ocasiones, el tiempo para jugar en el patio se reducía incluso a 10 minutos aproximadamente si los niños tenían algo pendiente por terminar en el salón de clases.

Por esto, el tiempo de recreo debería estar contemplado como una actividad importante para el desarrollo integral del niño en edad preescolar. Debe recordarse además, que una de las funciones de la educación preescolar es iniciar a los niños en el proceso de socialización fuera de su núcleo familiar (SEP, 2004). De este modo, el juego libre es un importante elemento que ayuda a cumplir con ese objetivo, ya que ofrece al pequeño una excelente oportunidad para establecer contacto con sus pares, sobre todo para aquellos niños que no tienen la oportunidad de jugar con otros niños en sus hogares.

Como limitación de este estudio se puede mencionar que el nivel de generalización de resultados es limitado, en tanto que la metodología observacional es un método no-experimental y adolece de tener poco de control de todas las variables posibles en el estudio de los fenómenos. No obstante, el grado de validez ecológica es mayor, pues permitió estudiar sistemáticamente un fenómeno donde las variables se dan de forma natural y en un ambiente natural. Además, el fin en sí mismo no es la generalización, pues lo que se pretende es descubrir los mecanismos ligados al comportamiento social del pequeño, los factores implicados y saber cómo se despliega el flujo conductual momento a momento *in situ* (Santoyo y Espinosa, 2006).

Algunos autores, entre ellos Parke (1979) mencionan que los estudios en escenarios naturales por su naturalidad reducen la posibilidad de una exitosa replicabilidad. Sin embargo, las condiciones en las que se llevó a cabo el estudio no son difíciles de cumplir, pues se trata de un espacio abierto dentro de un jardín de niños con ciertas medidas.

Así pues, la replicabilidad de este estudio es posible si se cuenta con lo siguiente: en primer lugar, se debe disponer del tiempo suficiente para investigar

acerca del Desarrollo infantil sobre todo con base a un diseño longitudinal. Si se desea reproducir este estudio se debe tener en cuenta que duró aproximadamente tres años; y en segundo lugar, se debe tener el presupuesto suficiente, que difícilmente puede cubrir una sola persona.

Antes de finalizar, a partir de los hallazgos de este estudio se puede concluir lo siguiente:

- Ambas conductas, juego solitario y juego grupal se presentan a los cuatro, cinco y seis años, sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto a la preferencia por uno en particular respecto a la edad. La conducta de Juego grupal tiene una mayor probabilidad de presentarse en los niños preescolares cuando tienen mayor edad.
- La conducta se organiza de manera similar en las distintas edades del preescolar (conductas antecedentes). Sin embargo, la aparición progresiva del lenguaje favorece los periodos continuos y prolongados de juego en grupo (conductas consecuentes).
- El comportamiento lúdico del preescolar llevado a cabo en condiciones de juego libre, favorece el contacto con sus pares y el desarrollo de habilidades sociales. Dicho en otros términos, favorece el desarrollo social del pequeño.
- La investigación del comportamiento en escenarios donde se producen los fenómenos, es viable pese a algunos inconvenientes que pueden hallarse en el proceso. El seguimiento por periodos prolongados de tiempo bajo este método permite conocer la influencia de variables personales sobre el comportamiento social del preescolar, así como de otros factores involucrados en él.

Las recomendaciones para posteriores estudios son las siguientes:

Para futuras investigaciones se sugiere el estudio comparativo de los escenarios considerando variables contextuales y evaluando cuál de las situaciones es más favorable para el preescolar y cuáles son las áreas de desarrollo que favorece. Aunque ya hay algunos estudios al respecto, varios de ellos han llevado a cabo principalmente dentro del salón de clases. El presente estudio provee apoyo sobre los beneficios de llevar a cabo el juego libre en el patio de recreo dentro de un jardín de niños. Por lo

que sería interesante continuar estudiando acerca de este tipo de contextos o bien, otros que aún no han sido considerados, incluyendo otro tipo de instituciones.

Se sugiere además, hacer una modificación al catálogo conductual aquí empleado, ya que dos de las diez categorías conductuales no obtuvieron un porcentaje considerable (1% o menor en algunos casos). Estas categorías fueron Abandona juego (Aj) e Integra juego (Ij). Esto pudo deberse a que no se llevó a cabo un piloteo del mismo antes de comenzar la captura de datos definitiva. Pese a que durante su proceso de elaboración se hallaron estas categorías, pues se encontraron en los primeros registros narrativos, durante el estudio no se encontraron con mucha frecuencia. Se piensa que esto ocurrió por una razón práctica. La duración de las categorías en cuestión son muy breves y en muchos de los casos se hallaba implícito el hecho de que si ocurría Integra al juego (Ij) la siguiente categoría sería Juego grupal (Jg), aunque no necesariamente ocurría así, sí la mayoría de los casos, por lo que los observadores registraban inmediatamente Jg (Juego grupal). De modo que la frecuencia de Integra juego (Ij) sería muy baja. Lo mejor sería no incluirlos en posteriores investigaciones, pues además no se presentaron como categorías importantes en el análisis secuencial.

Por último, se sugiere continuar investigando más acerca del Desarrollo Infantil para generar nuevos conocimientos que den luz acerca de los factores involucrados en el comportamiento de los infantes y su desenvolvimiento social, así como de otras áreas de desarrollo e identificar aquellos aspectos que favorezcan y beneficien su desarrollo. Así por ejemplo, las variables personales tales como la raza o lugar de origen no han sido muy abordadas dentro del estudio del juego (Sandberg y Meyer-Bahlburg, 1994; Garoz y Linaza 2006). Otras variables tales como disposición de los mobiliarios o recursos físicos y humanos, que puedan operar en un escenario escolar u otros escenarios se podrán ir definiendo en la medida que se vayan investigando cada uno o el conjunto de elementos que opera en una situación en particular.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1981). *Investigaciones en psicología del desarrollo: conceptos, estrategias y métodos*. México: Manual Moderno.
- Anguera, M. T. (1985). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Aquino, F. y Sánchez, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*, 1, 131-153.
- Arnau, J. (1995). *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Limusa.
- Ausubel, D. P. y Sullivan, E. V. (1991). *El desarrollo infantil. Vol. I, Teorías: Los comienzos del desarrollo*. México: Paidós.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: la etapa básica de la niñez temprana*. Vol. 3. México: Trillas.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1990). *Psicología del desarrollo infantil: teoría empírica y sistemática de la conducta* (3ª ed.). Vol. 1. México: Trillas.
- Briceño, G. E. (2001). El juego de los niños en transición. *Estudio de las culturas contemporáneas*, 14, 71-87.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: the origins and plasticity of interchanges*. San Francisco, U.S.A.: W. H. Freeman and Company.
- Case-Smith, J. y Miller, H. (2008). Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years. 28, 19-29.
- Cortés, A., Romero, P. y Hernández, R. (2002). Interacciones niño-niño en tareas de simulación: la importancia de la historia de mediación. *Universitas psicologica*, 1, 7-18.
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico* (8ª ed.). México: Pearson Education.

- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. y DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 290-301.
- Eckerman, C. O. (1979). *The human infant in social interaction*. En Cairns, R. B. (Ed). The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations (163-177). New Jersey, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Espinosa, M. C. (1995). *El estudio de la organización de las preferencias sociales en niños preescolares*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Espinosa, M. C. (1997). *Metodología observacional*. México: UNAM.
- Esquivel, R. M. (1989). *El juego como un medio de favorecer la adaptación en niños pequeños*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Flores, L. M. (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios escolares*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Flores, L. M., Bustos, M., Pérez, O. y Rosado M. L. (2006). *Densidad y lenguaje en el desarrollo del juego aparente*. En Corraliza, J., Berenguer, J. y Martín, R. (Eds.). Medio ambiente, bienestar humano y responsabilidad ecológica (pp. 390-393). España: Gráficas Monterreiria
- García, V. L. (2003). *El juego infantil como medio de aprendizaje*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Garoz, I. y Linaza, J. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: el caso de Palín Mapuche y el hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2, 33-48.
- Garvey, C. (1984). *El habla infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gesell, A., Frances, L., Louise, B. y otros (1956). *El niño de 1 a 5 años*. España: Paidós.
- Godínez, E. y Torres, N. (2003). *La influencia de la densidad sobre las conductas de agresión y aislamiento en niños preescolares durante la actividad académica*.

- Tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México: UNAM.
- Gonzales, M. A. (1981). *Importancia del juego como expresión creativa en la educación del niño preescolar*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Kerlinger, F. (1999). *Investigación del comportamiento* (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Leighton, C. J. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños. Egocentrismo y altruismo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. España: Antropos.
- López, E. (2003). *El juego en el niño de edad preescolar*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- López, L. y Cachón D. (1994). *Consideraciones psicológicas y educativas del juego infantil: lineamientos para una propuesta didáctica*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Magnusson, D. y Cairns, R. B. (1996). *Developmental science: toward a unified framework*. En Cairns, R. B., Elder, G. H. Y Costello, E. J. (Eds.). *Developmental science*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Malone, D. M. (2006). Contextually influenced patterns of play-developmental age associations for preschoolers with and without mental retardation. *Early Childhood Education Journal*, 34, 215-226.
- Mancilla, M. L. (1990). *La organización infantil en situaciones de juego libre*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Millar, S. (1972). *Psicología del juego infantil*. Barcelona, España: Fontanella.
- Mussen P. H. (1990). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño* (2ª ed.). México: Trillas.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin R. (2001). *Desarrollo humano* (8ª ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- Parke, (1979). En Cairns, R. B. (Ed). *The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations*. New Jersey, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1982). *La psicología de la primera infancia* (3ª ed.). En Delval, J. (Comp.). *Lecturas de psicología del niño: las teorías, los métodos y el desarrollo temprano* (pp. 37-69). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ramírez, Y. (1997). *La importancia del juego en el niño preescolar para el proceso de la adquisición de la lecto-escritura*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Sainz, A. E. (1994). *El juego y sus espacios en la vida cotidiana actual*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Salazar, B. I. (1988). *Perspectiva marxista de la personalidad: la formación de la personalidad del niño y su relación con el proceso de juego*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Sandberg, D. E. y Meyer-Bahlburg H. F. L. (1994). Variability in middle childhood play behavior: effects of gender, age, and family background. *Archives of sexual behavior*, 23, 645-663.
- Santoyo, C. (1994). *Contexto e interacción social: bases conceptuales y metodológicas*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Santoyo, C. (2007). *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán*. México: UNAM.
- Santoyo, C. y Espinosa, M. C. (2006). *Desarrollo e interacción social. Teoría y métodos de investigación en contexto*. Vol. 1. México: UNAM; Facultad de Psicología.

- Santoyo, C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas; Sociedad Mexicana de la Conducta.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Shea, J. (1981). Changes in interpersonal distances and categories of play behavior in the early weeks of preschool. *Development Psychology*, 4, 417-425.
- Stant, M. (1976). *El niño preescolar* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Guadalupe Mansilla.
- Tinbergen, N. (1951). *El estudio del instinto*. México: Siglo XXI.
- Vega, J. L. (1991). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Velásquez, L. A. (2002). *El juego como medio terapéutico: una mirada práctica a un mundo teórico*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Villanueva, N. B. (1997). Socialización y comportamiento infantil según el género. *Mitológicas*, 12, 33-43.
- Vite, A., Rosas, C. y García, N. (2005). Sistema de Captura de Datos Observacionales [software de cómputo]. México: UNAM.
- Wallon, H. (1975). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- West, M. J. (1979). *Play in domestic kittens*. En Cairns, R. B. (Ed). The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations (179-193). New Jersey, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zapata, O. (1991). *La psicomotricidad y el niño: etapa maternal y preescolar*. México: Trillas.