



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Importancia y preferencia de tipos de juego del infante en edad escolar y su influencia en el desarrollo de la regulación.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

DIEGO ALBERTO ORTEGA ROQUE

Director: Dr. **José Trinidad Gómez Herrera**

Dictaminadores: Dra. **María Antonieta Covarrubias Terán**

Dr. **Adrian Cuevas Jiménez**





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. NOCIÓN DE DESARROLLO	1
1.1 PSICOMOTRICIDAD	14
1.2 DESARROLLO COGNITIVO	23
1.3 DESARROLLO SOCIOAFECTIVO	
.....	28
2. JUEGO Y DESARROLLO, SU RELACIÓN	35
3. AUTONOMÍA.....	42
4. ESTILOS O PATRONES DE CRIANZA.....	
.....	46
5. METODOLOGÍA.....	52
6. RESULTADOS.....	58
6.1 RESULTADOS DE GRADO DE DIVERSIÓN SEGÚN EL TIPO DE ACOMPAÑANTES EN LOS DIFERENTES ESCENARIOS.....	
.....	85
7. DISCUSIÓN.....	91
8. CONCLUSIONES.....	108
9. BILIOGRAFÍA.....	121
10. ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Clasificación de juegos preferidos por la población en general, en todo escenario y condición tomando en cuenta las cuatro categorías principales de juego y los niños que no juegan.	58
FIGURA 2. Representación de las preferencias de juegos en la población femenina; en todos los escenarios y en condiciones distintas	59
FIGURA 3. Representación las preferencias en juegos de la población masculina en todos los escenarios y en condiciones distintas	60
FIGURA 4. Juegos preferidos por las niñas en casa de acuerdo a su edad, entre semana.	61
FIGURA 5. Juegos preferidos por los niños en casa de acuerdo a su edad, entre semana.	62
FIGURA 6. Juegos preferidos por las niñas en casa de acuerdo a su edad, en fines de semana.	63
FIGURA 7. Juegos preferidos por los niños en casa de acuerdo a su edad, en fines de semana.	64
FIGURA 8. Juegos preferidos por niñas en Deportivo, de acuerdo a su edad, entre semana.	65
FIGURA 9. Juegos preferidos por niños en deportivo de acuerdo a su edad, entre semana	66
FIGURA 10. Juegos preferidos por niñas en deportivo, de acuerdo a su edad, en fines de semana.	67
FIGURA 11. Juegos preferidos por niños en deportivo de acuerdo a su edad, en fines de semana.	68
FIGURA 12. Juegos preferidos por niñas en Centro Comercial de acuerdo a su edad, entre semana.	69
FIGURA 13. Juegos preferidos por niños en Centro Comercial de acuerdo a su edad, entre semana.	70

FIGURA 14. Juegos preferidos por niñas en centro comercial de acuerdo a su edad, en fines de semana.	71
FIGURA 15. Juegos preferidos por niños en centro comercial de acuerdo a su edad, en fines de semana.	72
FIGURA 16. Juegos preferidos por niñas en parque de acuerdo a su edad, entre semana.	73
FIGURA 17. Juegos preferidos por niños en parque de acuerdo a su edad, entre semana.	74
FIGURA 18. Juegos preferidos por niñas en Parque de acuerdo a su edad, en fines de semana.	75
FIGURA 19. Juegos preferidos por niños en Parque de acuerdo a su edad, en fines de semana.	76
FIGURA 20. Juegos preferidos por niñas en Calle de acuerdo a su edad, entre semana.	77
FIGURA 21. Juegos preferidos por niños en Calle de acuerdo a su edad, entre semana.	78
FIGURA 22. Juegos preferidos por niñas en Calle de acuerdo a su edad, en fines semana.	79
FIGURA 23. Juegos preferidos por niños en calle de acuerdo a su edad, en fines semana.	80
FIGURA 24. Juegos preferidos por niñas en otros escenarios de acuerdo a su edad, entre semana.	81
FIGURA 25. Juegos preferidos por niños en otros escenarios de acuerdo a su edad, entre semana.	82
FIGURA 26. Juegos preferidos por niñas en otros escenarios de acuerdo a su edad, en fines de semana.	83

FIGURA 27. Juegos preferidos por niños en otros escenarios de acuerdo a su edad, en fines de semana.	84
FIGURA 28. Porcentajes de grado de diversión (mucho) en infantes de edad escolar y acompañantes de juegos entre semana.	85
FIGURA 29. Porcentajes de grado de diversión mucho en infantes de edad escolar y acompañantes de juegos entre semana.	87
FIGURA 30. Porcentaje de criterios para definir autonomía de desplazamiento en niñas de 6 a 12 años.....	89
FIGURA 31: Porcentaje de criterios para definir autonomía de desplazamiento en niñas de 6 a 12 años.	90

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo examinar la influencia del juego en exteriores y juego en interiores sobre el desarrollo de la regulación en el desplazamiento de niños y niñas de 6-12 años de edad, que cursan la educación primaria. Para ello se aplicará el instrumento “¿A qué juegas?” que consta de 4 reactivos: ¿dónde juegas?, ¿con quién juegas?, ¿A qué juegas?, ¿Qué tanto te diviertes? La aplicación de dicho instrumento se hizo de forma individual y se registró: edad, sexo, peso y talla, el domicilio del niño, así como nombre y domicilio de su escuela. La aplicación y la interpretación de los datos arrojados por el instrumento nos permitió concluir que el desarrollo de la regulación en el desplazamiento a lugares de juego por parte de los infantes es diferente en niños y niñas, paulatino al desarrollarse conforme la edad de los niños aumenta y dialéctico, ya que la regulación en los desplazamientos varía dependiendo de la edad, género y lugares que visita el infante.

INTRODUCCIÓN

Los juegos son considerados como parte de una experiencia humana y están presentes en todas las culturas y es una forma de aprender a relacionarnos con nuestra familia, material, social y culturalmente. Sin embargo, no es posible dar una definición exacta de qué es el juego, ya que estas hacen un acercamiento parcial al fenómeno lúdico, por lo que se puede afirmar que el juego, como cualquier realidad sociocultural, es imposible de definir en términos absolutos, y por ellos las definiciones describen algunas de sus características.

El juego es un sinónimo de recreo, diversión, alborozo, esparcimiento, pero el niño también juega para descubrir, conocerse, conocer a los demás a su entorno, en el juego también interviene lo que es la función simbólica, la cual es la capacidad de hacer servir símbolo y signos para crear contextos, anticipar situaciones planificar acciones venideras o interpretar la realidad.

Se debe entender que el juego es de vital importancia para el desarrollo del niño, dependiendo del protagonismo que el niño tenga en este. Cuando el niño interviene en los juegos infantiles, su participación debe consistir en: facilitar las condiciones que permitan el juego, estar a disposición del niño, no dirigir ni imponer el juego. El juego dirigido no cumple con las características de juego, aunque el niño puede acabar haciéndolo suyo. El juego permite que el niño reconozca las diferencias entre las exigencias y las limitaciones de la realidad externa, explorar el mundo de los mayores sin estar ellos presentes, interactuar con sus iguales y funcionar de forma autónoma.

1. NOCIÓN DE DESARROLLO

En el ser humano, como especie y como ser social, el desarrollo psicológico implica cambios, transformaciones o adaptaciones al medio que lo rodea todo esto influenciado por el mismo medio ambiente; en esta premisa se debe diferenciar la noción de desarrollo y de crecimiento, el crecimiento implica los cambios fisiológicos y físicos inherentes al paso del tiempo en todas las especies. El desarrollo lo entendemos como los cambios conductuales y psicológicos de las personas, durante el periodo que se extiende desde su concepción hasta su muerte, y en todo tipo de ambientes, tratando de describirlo y explicarlo en relación con el propio sujeto, así como en relación con las diferencias que existen entre ellos; a fin de poder llegar a predecir los comportamientos

La rama que se ha encargado de describir y teorizar acerca de las transformaciones del ser humano a lo largo del ciclo vital, es la psicología del desarrollo, cuyo objeto de estudio lo constituyen las regularidades que se producen en el proceso de transformación psicológica del ser humano, en diferentes etapas de la vida, partiendo del análisis de las condiciones que explican de manera causal este proceso lo que permite la caracterización de sus diferentes estadios o períodos.

Ahora bien, en la teoría del desarrollo psicológico podemos encontrar sintetizada la mayoría de las teorías psicológicas, ya que la generalidad de las teorías guarda un apartado acerca del desarrollo psicológico.

Es de enfatizar que aunque el desarrollo psicológico es constante, para fines didácticos y de organización, los autores han subdividido sus planteamientos por ejemplo en: el primer año de vida, la edad temprana, la edad preescolar, la edad escolar, la adolescencia, la juventud y la adultez.

A continuación haremos referencia a distintas concepciones teóricas de la Psicología del Desarrollo, las cuales desde diferentes ángulos, han tratado de explicar este proceso. No obstante, y sin negar el aporte que cada una de ellas han brindado a nuestra disciplina, es importante enfatizar que, las subdivisiones del desarrollo humano son ante todo “etapas o estadios psicológicos”, donde se parte de considerar el desarrollo como un proceso que

no ocurre de manera automática ni determinista; ni a consecuencia de una maduración del organismo o por “estímulos” ambientales, sino que tiene ante todo una determinación histórico-social; a decir de Vygotski (1987), creador del Enfoque Histórico-Cultural, sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Tradicionalmente, en el campo de la Psicología, se han entendido como determinantes del desarrollo psicológico y de la personalidad, un conjunto de “factores” considerados como necesarios, imprescindibles y esenciales, para que este proceso se produzca. Entre estos factores se han destacado, en primer lugar, los biológicos, en segundo lugar, los factores sociales y, en menor medida, los psicológicos; es decir, aquellos procesos subjetivos inherentes al hombre, como portador de una subjetividad específicamente humana, y que en su condición de sujeto activo, la construye.

De acuerdo con la importancia conferida a cada uno de estos factores, según Kon (1990), las distintas concepciones del desarrollo pueden clasificarse en: concepción biogenética, concepción sociogenética y concepción psicogenética.

Los representantes de la *concepción biogenética* consideran como factor esencial del desarrollo los factores biológicos, entendido como lo hereditario y lo congénito. Estos condicionantes biológicos son tomados como punto de partida en la explicación de los procesos psicológicos, los cuales se derivan linealmente de la maduración del sujeto. Entre los representantes de esta corriente se destacan Gesell, Hall, Freud, Kretschmer, Haensch y Konrad (citados por Kon, 1990).

Stanley Hall (Estados Unidos 1844-1924) es considerado el padre de la Psicología Norteamericana. Hall consideró el desarrollo ontogenético humano como un proceso de repetición o réplica del desarrollo filogenético, por lo que estableció una relación paralela entre ambos procesos. El autor concibió la existencia de la “ley de la recapitulación”, a partir de la cual se deduce que cada período del desarrollo humano corresponde con una época histórica del desarrollo de la humanidad. Así, la niñez se asemeja a la fase animal, correspondiente a la época en que las principales actividades del hombre

primitivo eran la caza y la pesca; la preadolescencia (8 a 12 años) con el tránsito entre el salvajismo y la civilización y la juventud (12 a 25 años), se asocia a la época del Romanticismo.

Por su parte, Sigmund Freud (Austria 1856-1939), fundador del Psicoanálisis, sustentó, como un principio conceptual básico de esta escuela, que el desarrollo de la personalidad se encuentra condicionado por pulsiones innatas, entre las que privilegia las sexuales, las cuales sirven de base a las motivaciones inconscientes del sujeto. Estas motivaciones inconscientes se consideran como los principales inductores del comportamiento.

La *concepción biogenética* desvaloriza la influencia de lo social, concibiéndola como un simple factor facilitador del desarrollo y deja también fuera del análisis del desarrollo psicológico, al humano como sujeto activo y propositivo.

Situándose en el otro extremo, los partidarios de la *concepción sociogenética* aluden al medio ambiente como factor que determina el desarrollo psicológico, el cual es entendido fundamentalmente como “ambiente” físico. Ejemplos de esta concepción los encontramos en el conductismo y/o la psicología social norteamericana.

El conductismo parte de la relación causal estímulo-respuesta como principio central en la explicación del desarrollo psicológico, reduciendo su estudio a la conducta “observable”, concibiendo desde una posición francamente positivista, que lo subjetivo constituye un epifenómeno, el cual queda fuera del campo de estudio de las ciencias, al no ser medible de forma “objetiva”.

Para Watson, el fundador del conductismo (Estados Unidos 1876-1958); el niño al nacer es una especie de “tabula rasa”, donde se comienzan a formar sistemas de hábitos, dependiendo de los “estímulos” y “reforzamientos” que recibe de su ambiente. Este autor expresó que, si le diesen un niño para ser educado, podría hacer de él un genio o un delincuente, obviando así, el papel que desempeña el potencial activo de cada ser humano; es decir, su subjetividad.

Por otra parte, la psicología social norteamericana, de fuerte corte conductista, explica el desarrollo psicológico y de la personalidad como un proceso de “socialización”, estrechamente vinculado a las tareas que, en cada etapa del desarrollo humano, plantea la sociedad al hombre.

Para Lewin (1890-1947), psicólogo alemán que pasó los últimos años de su vida en Estados Unidos, consideró que el comportamiento del adolescente está determinado por su posición social “marginal o ambigua”, pues en esta etapa el sujeto ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco logra insertarse de manera inmediata al de los adultos (citado por Kon, 1990). Para esta concepción la determinación de lo psicológico ocurre de manera lineal y mecánica y se obvia la participación activa del sujeto psicológico en la construcción de su subjetividad, convirtiendo el medio y la conducta externa en principal objeto de estudio de la psicología.

En una crítica de las *concepciones biogenética y sociogenética*, en opinión de Kon (1990: 19) “El rasgo común del enfoque biogenético y sociogenético... consiste en que las fuerzas motrices del desarrollo son vistas por ellos fundamentalmente en los factores extra-psíquicos. En el primer caso, se hace énfasis en los procesos biológicos que ocurren en el organismo, en el segundo caso, en los procesos sociales en los que participa la personalidad o a cuya influencia se somete la personalidad”.

Finalmente, la *concepción psicogenética* aúna a los autores que para analizar el desarrollo psicológico, específicamente humano, sitúan en un primer plano a los factores subjetivos; es decir, a lo propiamente psicológico, en términos de las principales funciones, procesos psicológicos y contenidos personológicos, que caracterizan el desarrollo de la subjetividad humana, en sus distintas etapas.

Esta tercera concepción puede subdividirse a su vez en tres grupos de teorías: las psicodinámicas, las cognitivistas y las personológicas.

Las *teorías psicodinámicas* explican el proceso de desarrollo, atendiendo esencialmente, a componentes afectivos. Importante representante de esta teoría es el psicólogo de danés Erikson; a su juicio, el desarrollo psicológico se produce con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas y se va contrapunteado por la influencia que ejerce lo social sobre el individuo. Esta secuencia depende, de las tareas que el “yo” debe resolver en cada etapa, las

cuales tienen un carácter universal y, en su base, la existencia de una polaridad determinada que se presenta ante el yo, como contradicción a resolver.

En las *teorías cognitivistas*, el aspecto que las distingue, es el de efectuar una caracterización del desarrollo psicológico basándose esencialmente en las regularidades intelectuales, teniendo que mencionar dentro de este enfoque a Jean Piaget (Suiza 1896-1980), psicólogo suizo de habla francesa, quien es reconocido como uno de los más importantes estudiosos del desarrollo intelectual infantil en toda la historia de la psicología y quién, en la actualidad, tiene importantes seguidores en América Latina y Europa.

Piaget (1966, 1969, 1971) establece determinadas regularidades del desarrollo intelectual, partiendo de considerar que las mismas están condicionadas por el proceso de “equilibración progresiva de las acciones”, como fuerza interna de autorregulación inherente al sujeto, esta lo impulsa a asumir una actitud activa ante el mundo de los objetos. En este proceso de “socialización” progresiva, el sujeto construye su conocimiento y se desarrollan en él diferentes estructuras intelectuales.

A su vez, Kohlberg (1978), apoyándose en la teoría de Piaget, describe otras regularidades del desarrollo - en este caso del desarrollo moral - prestando especial atención a la forma en que los componentes morales participan en la regulación del comportamiento. Este autor hizo énfasis en el papel que desempeñan los aspectos intelectuales, haciendo depender de ellos el desarrollo moral. Kohlberg considera, por ejemplo, que un requisito indispensable para la aparición del nivel superior de regulación moral - denominado por Piaget “nivel de la moral autónoma” y por Kohlberg “nivel de los principios autoaceptados” - , es que el sujeto haya alcanzado el nivel superior de desarrollo del pensamiento, surgido en la adolescencia y consolidado en la juventud, el cual Piaget denomina “pensamiento operatorio formal.”

Ya por último, las *teorías personológicas* donde destacan los mecanismos psicológicos internos, inherentes a la propia naturaleza humana. Aquí se ubican los llamados “Psicólogos de la Tercera Fuerza” (Allport, Estados Unidos, 1897-1967; Maslow, Estados Unidos, 1908-1970, 1985; Rogers,

Estados Unidos, 1902-1987, Spranger y Bulher, citados por Kon, 1990, entre otros), cuyas obras aparecen como una reacción ante el reduccionismo de las concepciones antes analizadas.

Siguiendo esta posición, Sprenger y su continuadora Bülher (citados por Kon, 1990) caracterizan los sentimientos de adolescentes y jóvenes a partir del análisis de contenido de la información plasmada en sus diarios, tratando de destacar características psicológicas propias de estas edades, aun cuando se les señala que el camino metodológico elegido por ellos tiene como limitante, la rareza de que los sujetos de estas edades llevan diarios y que, además, en el caso de los que los lleven, sus escritos pueden ser pobres.

A diferencia de estos enfoques, Vygotsky (1984) destaca el carácter histórico cultural de los períodos del desarrollo. Según Vygotsky, las distintas teorías sobre la periodización del desarrollo infantil pueden dividirse en tres grupos:

Primer Grupo: “en el primer grupo se incluyen los intentos de periodizar la infancia sin fraccionar el propio curso del desarrollo del niño, sobre la base de la estructuración escalonada de otros procesos relacionados de uno u otro modo con el desarrollo infantil. Como ejemplo podemos citar la periodización del desarrollo infantil basada en el principio biogenético. La teoría biogenética presupone la existencia de un paralelismo riguroso entre el desarrollo de la humanidad y el desarrollo del niño; afirma que en la ontogénesis se reproduce en forma breve y restringida la filogénesis. Según dicha teoría lo más razonable es dividir la infancia en períodos o edades de acuerdo con las etapas fundamentales de la historia de la humanidad. Como base para esa división se toman los períodos del desarrollo filogenético.” (Vygotsky, 1984, pág. 1).

Y sobre este primer grupo, Vygotsky hace la siguiente aclaración: “Sin embargo, no todos los intentos de ese grupo son por igual inconsistentes. A este grupo pertenece, por ejemplo, el intento de periodización de la infancia, de acuerdo con las etapas de la educación y la enseñanza, tal como están regulados en cada país (edad preescolar, edad escolar primaria, etc.). Vemos, por tanto, que la periodización de la infancia no se hace sobre la base del fraccionamiento interno del propio desarrollo, sino sobre la base de los estadios de educación y enseñanza. Aquí es donde radica su error. Sin embargo, como los procesos del desarrollo infantil están muy vinculados con la educación del

niño, y la educación dividida en etapas, cuenta con enorme experiencia práctica, es natural que la clasificación de la infancia de acuerdo con el principio pedagógico nos aproxime a su verdadera clasificación en períodos aislados.” (Vygotsky, 1984, pág. 1).

Segundo Grupo: “Son mucho más numerosas las tentativas del segundo grupo que propugnan la elección de algún indicio en el desarrollo infantil como criterio convencional para su periodización. Un ejemplo típico de ello es la propuesta de P.P. Blonski (1930 páginas 110-111) de dividir los períodos de la infancia partiendo de la dentición; es decir, de la salida de los dientes y su cambio. El criterio que permita diferenciar un estadio de otro ha de ser: 1) indicativo para determinar el desarrollo general del niño; 2) fácilmente asequible a la observación y 3) objetivo. La dentición satisface esas exigencias.” (Vygotsky, 1984, pág. 1).

Por otra parte nos dice Vygotsky, “K. Stratz presenta un esquema análogo de periodización de la infancia basado en el desarrollo sexual como principal criterio. Otros esquemas, como el de W. Stern, estructurados de acuerdo con ese principio, basan la periodización en criterios psicológicos. Stern distingue la infancia temprana durante la cual el niño manifiesta tan sólo la actividad lúdica (hasta los seis años); el período del desarrollo consciente en el cual se comparte el juego y el trabajo; el período de la maduración adolescente (14-18 años) cuando se desarrolla la independencia del individuo y se esbozan los proyectos de vida futura.” (Vygotsky, 1984, pág. 2)

Tercer Grupo: “La tendencia de pasar del principio puramente sintomático y descriptivo al desglose de las peculiaridades esenciales del propio desarrollo infantil corresponde al tercer grupo. Pero en dichos intentos la tarea, aunque bien planteada, no se resuelve correctamente. Se trata siempre de intentos indefinidos en la resolución de tareas, que jamás llegan a su término y revelan su inconsistencia en el problema de la periodización. El obstáculo fatal que encuentran en su camino es de orden metodológico, debido a su concepción antidialéctica y dualista del desarrollo infantil que les impide considerarlo como un proceso único de autodesarrollo” (Vygotsky, 1984, pág. 3).

Argumenta Vygotsky, “Tal es, por ejemplo, el intento de Gesell de basar la periodización del desarrollo infantil en el cambio de su ritmo interno, en la

determinación del “volumen actual del desarrollo”. Partiendo de observaciones, en lo fundamental correctas, sobre los cambios en el ritmo del desarrollo con la edad, Gesell divide toda la infancia en períodos aislados u ondas rítmicas de desarrollo internamente unidas por la constancia del ritmo a lo largo de dicho período y separado de otros por el evidente cambio del mismo. Gesell representa la dinámica del desarrollo infantil como un proceso gradual de crecimiento” (Vygotsky, 1984, pág. 3).

A las concepciones antes descritas, Vygotsky opone la siguiente consideración: “El criterio fundamental para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades es la formación nueva. El esquema de sucesión de las etapas elaborado por este autor se determina por la alternancia de períodos estables y críticos.”

Vygotsky (1984) en su trabajo titulado “El Problema de la Edad”, analiza las dos principales concepciones sobre el desarrollo psicológico, al respecto de lo cual escribe:

“Podemos reducir todas las teorías del desarrollo infantil a dos concepciones fundamentales. Según una de ellas, el desarrollo no es más que la realización, el cambio y la combinación de las capacidades innatas. No surge nada nuevo a excepción del crecimiento, despliegue y reagrupación de los elementos dados desde el principio. Para la otra concepción, el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso.” (Vygotsky, 1984, pág. 4).

El autor continúa señalando que el desarrollo psicológico puede ser concebido desde una concepción de este proceso idealista o materialista. “La primera está representada por las teorías de la evolución creadora, dirigida por el impulso autónomo interno vital, de la Personalidad que se orienta a un fin, que se autodesarrolla, por la voluntad de la autorregulación y el perfeccionamiento. En el segundo caso, el desarrollo se considera como un proceso que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico en lo social y lo personal en la medida que el niño se va desarrollando. Desde este último punto de vista no hay ni puede haber ningún mecanismo para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil de las edades con excepción de las

formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede diferenciar lo esencial de cada edad”. (Ibídem, Página 4).

“Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la Personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y físicos que se producen por primera vez en cada edad y discriminan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso del desarrollo en el período dado”.

El tránsito de una a otra edad implica la desaparición de lo viejo, que ocurre sobre todo en las edades críticas, aun cuando en estas también se produzcan procesos constructivos y el surgimiento de lo nuevo.

El desarrollo psíquico visto desde esta concepción constituye un proceso:

Complejo, pues en el mismo intervienen numerosos factores objetivos y subjetivos, en tanto es un proceso esencialmente subjetivo, ya que nos estamos refiriendo al desarrollo psicológico, pero su contenido y existencia son objetivos.

Dialéctico, porque presenta una entrelazada relación entre los factores internos y externos del desarrollo (ley de la unidad y lucha de contrarios).

Contradictorio, al constituir expresión de la ley de la dialéctica de la unidad y lucha de contrarios, por lo que es un proceso que posee su propio automovimiento y se encuentra atravesado por crisis, las cuales dan lugar a los llamados “períodos críticos.”

Que integra períodos críticos y períodos estables, ya que la acumulación en determinadas etapas de cambios cuantitativos da lugar a cambios cualitativos (ley de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos). Estos momentos de “viraje” indican que es un proceso que se produce a saltos, de manera revolucionaria y no por la vía evolutiva, de simple acumulación.

Que posee un carácter histórico, porque cada logro alcanzado en una determinada etapa del desarrollo y se integra en las nuevas formaciones psicológicas, del período siguiente (ley de la negación de la negación).

Vygotsky define el desarrollo psíquico, como un “proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o

transformaciones cualitativas de unas formas en otras, "... por la entrelazada relación de los factores internos y externos." (Vygotsky, 1987, página 151).

Partiendo de esta comprensión del desarrollo psíquico, Vygotsky postula el principio del determinismo histórico - social de los procesos psicológicos y de la personalidad, al señalar que todo lo que existe dentro de las funciones psicológicas superiores, fue alguna vez externo, porque fue social, y concediendo especial importancia al proceso de apropiación.

El lenguaje para este autor es el principal instrumento de la vida psíquica, que se transforma de un medio de comunicación a un mediador que posibilita al sujeto organizar y regular su comportamiento.

En su afán por buscar unidades de estudio de las funciones psicológicas superiores, este autor considera el significado de la palabra como "... unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento." (Vygotsky, 2002, página 67).

Vygotsky consideraba que de manera semejante a lo ocurrido en la actividad práctica de los hombres, en la cual surgieron los instrumentos de trabajo como elementos mediadores en su relación con la naturaleza, en la vida psíquica también existen estos instrumentos, en forma de signos.

Dentro de ellos, el lenguaje, como un tipo de signo específico, desempeña un papel esencial en el proceso de apropiación por parte del niño de toda la cultura material y espiritual que le rodea, proceso que transcurre en su relación de colaboración con el adulto. A su vez, el lenguaje, operando en un plano interno que permite al niño regular su comportamiento en sus relaciones con los otros.

En la búsqueda de unidades de estudio, Vygotsky destaca la "vivencia" como unidad en el estudio de relación entre la personalidad y el medio. "La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal." (Vygotsky, 2003, páginas 67-68).

El principio del determinismo histórico - social de los procesos psíquicos y de la personalidad constituye el principio teórico básico de partida en la obra de Vygotsky, ya que para este autor "... el hombre es un ser social, que sin interacción social, no puede nunca desarrollar en él ninguno de los atributos y

características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de la humanidad” (Vygotsky, 1935, página 25).

Este principio se interrelaciona con otros dos importantes principios, sustentados por Vygotsky la apropiación y de la mediación.

En cuanto al principio de la apropiación podría resumirse de la siguiente forma: “... las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como forma de cooperación con otras personas; y es sólo después que devienen funciones individuales del niño mismo.” (Vygotsky, 1935, página 26); es decir, que el desarrollo psicológico se produce en tránsito de lo externo (inter-psicológico) a lo interno (intra- psicológico).

Respecto al principio de la mediación, si bien Vygotsky parte de la premisa de que las funciones psíquicas superiores poseen una determinación socio - histórica, al analizar el papel del medio explica que su influencia no es lineal en la formación de los procesos y funciones psicológicas, sino mediada, respecto a lo cual expresa cuatro importantes consideraciones:

1^o. La influencia del “entorno” en el proceso de desarrollo psicológico es relativa, no absoluta, ya que “... el papel que desempeña el entorno en el desarrollo del niño, siempre es necesario ... enfocarlo a partir de un patrón relativo...” y continúa señalando que “...el entorno no debe considerarse como condición del desarrollo que determina, de manera puramente objetiva, el desarrollo del niño en virtud de que contiene ciertas cualidades o rasgos, sino que debe enfocarse siempre desde la relación que existe entre el niño y su entorno, en una etapa dada del desarrollo.” (1935, Páginas 1-2).

2^o. Este carácter mediador de las influencias del medio está condicionado por la edad, pues “... el papel de cualquier factor ambiental varía entre los diferentes grupos de edad.”, expresando así que la edad, en términos de nivel de desarrollo alcanzado es uno de los aspectos que necesariamente debemos tener en cuenta al valorar la influencia relativa del “entorno” en el desarrollo psicológico, pues “... el entorno de un niño, en el sentido recto de la palabra se mantiene cambiante en toda edad...”, ya que “... cada edad depara al niño un entorno organizado de modo especial, por lo que el entorno, en el

sentido puramente externo de la palabra, se mantiene cambiante en la medida que el niño pasa de una edad a otra.” (1935, Páginas 2-3)

3^o. En este sentido, Vygotsky agrega la necesidad de considerar como aspecto relevante, al analizar la influencia de lo externo, en el desarrollo del mundo interno, propiamente psicológico, el cambio que se produce en las exigencias que se imponen al niño desde lo social. Otra cuestión, igualmente importante, es tener en cuenta los cambios que ocurren en el propio niño, durante su desarrollo. “Aun cuando el entorno permanezca poco cambiante, el hecho mismo de que el niño cambia en el proceso de desarrollo trae como resultado una situación en la que el papel y el significado de los factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio, y los mismos factores ambientales que pueden tener un significado y desempeñar cierto papel durante una determinada edad; dos años después empiezan a tener un significado diferente y a desempeñar un papel diferente porque el niño ha cambiado, en otras palabras, se ha alterado la relación del niño con esos factores ambientales particulares.” (1935, Página 3).

Al profundizar en esta tercera cuestión Vygotsky introduce su punto de vista sobre el papel de la “vivencia” en el estudio del desarrollo psicológico infantil, denominándola también con el término de “experiencia emocional” (parezhvaniya). La vivencia constituye el prisma a través del cual se produce la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico del niño. En este sentido, el psicólogo infantil debe “... ser capaz de hallar la relación que existe entre el niño y su entorno, la experiencia emocional (parezhvaniya); en otras palabras, cómo el niño se entera, interpreta y se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento.” (1935, Página 7).

Lo anterior conduce, desde el punto de vista metodológico, a la necesidad de concebir la “vivencia” (o experiencia emocional) como una unidad compleja en el estudio del desarrollo psicológico infantil. Estas unidades “... representan productos de análisis que no pierden ninguna de las propiedades que son características del todo, sino que procuran conservar, de la forma más elemental, las propiedades inherentes al todo.” (1935, Página 7).

Y sobre la vivencia, continúa señalando Vygotsky: “una experiencia emocional es una unidad en la que por un lado, se representa al entorno en un estado indivisible; es decir, lo que se experimenta – una experiencia emocional

- (parezhvaniya) está siempre relacionada con algo que se encuentra fuera de la persona, y por otro lado, lo que representa es cómo yo mismo experimento esto. De modo que, en una experiencia emocional (parezhvaniya) siempre estamos frente a una unidad indivisible de las características personales y de las características situacionales, las cuales representan la experiencia emocional (parezhvaniya)” (1935, páginas 7 y 8).

En resumen, para Vygotsky “... la experiencia emocional (parezhvaniya) constituye una unidad del entorno y de los rasgos personales. Y es precisamente por esta razón que la experiencia emocional (parezhvaniya) es un concepto que permite estudiar el papel y la influencia del entorno sobre el desarrollo psicológico de los niños en el análisis de las leyes del desarrollo.” (1935, Página 9).

La vivencia es también una categoría clave para entender el concepto de “crisis” del desarrollo, ya que en opinión de este autor “... la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, re-estructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio; es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento.” (2003, Página 71).

En su trabajo titulado “La crisis de los siete años” (2003), Vygotski refiere que en esta edad surgen vivencias “atribuidas de sentido”. Esto quiere decir que el niño pierde su típica espontaneidad al hacerse consciente de sus propias vivencias. En este sentido apunta (página 64): “en la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos. Aparece la lógica de los sentimientos.” De esta forma, en mi criterio, el autor relaciona la categoría vivencia con las categorías de comprensión y conciencia.

Vygotsky (1978) plantea que durante la crisis de los 7 años, el niño comienza a darle “sentido” y “comprender” las “vivencias”, esto quiere decir que el niño tiene la posibilidad de comenzar a regularlas, pero aun carece de la capacidad de enfrentarse a vivencias mas elaboradas o con un entorno social más complejo. El juego para este autor es el medio por el cual el niño se apropia de los significados socialmente establecidos, pero en situaciones imaginarias, ya que el niño aun no cuenta con el acceso a situaciones reales donde los significados y las herramientas mediadoras son usados de manera canónica.

Esto quiere decir que el niño se va apropiando de significados, costumbres y praxis, establecidas y creadas socialmente, mediante representaciones intra-psicológicas, recreadas en un entorno físico, reflejo del entorno social donde se desenvuelve. Por ende, el juego visto desde la teoría histórico - cultural es una herramienta fundamental con la que cuenta el niño para poder comprender e integrarse a la naturaleza social a la que el pertenece.

Con la visión compleja, pero a la vez puntual de Vygotsky, es como trataré de explicar el fenómeno del juego, teórica y metodológicamente; tratando de conjugar la objetividad de las definiciones de juego complementarias a este trabajo, velando hacia una nueva valoración del fenómeno de juego dentro del desarrollo integral del niño, además de comprender su naturaleza multi - dependiente.

1.1 PSICOMOTRICIDAD

El movimiento es una capacidad psicológica e intrínseca, intuitiva y espontánea; para Le Boulch (1991a) el movimiento es un “dato inmediato que traduce el modo de reacción organizado de un cuerpo situado en el mundo”.

Es el movimiento en la evolución de los animales lo que ha permitido la generación de las cadenas tróficas, lo cual a su vez también genera la evolución del movimiento, con todo ello la capacidad de dominar el entorno. Además el movimiento se genera tanto dentro como fuera de los organismos; es decir, ya sea en el aparato motor o en el sistema nervioso (que ha evolucionado con movimientos más complejos).

Cada movimiento “es un producto de la asociación de los elementos (nervioso, musculares, perceptivos) que se coordinan funcionalmente para construir los perfiles adecuados (trayectorias, velocidades, sucesión temporal) de cada modalidad del movimiento” (Perinat, 1998a).

El Sistema Nervioso siempre está en movimiento; es decir, siempre está en excitación, lo que repercute en los músculos a través de los nervios, lo que genera a su vez el tono muscular (es decir la tensión de los músculos). Es mediante el tono muscular y la percepción háptica, que el niño traba relación

entre él y su medio; somos capaces de percibir a través del tacto, en el tono muscular, los estados de ánimo, la postura y la actitud.

Por ello puede observarse el movimiento a través de desplazamientos, funciones y acciones concretas, que llevan a su vez a las relaciones sociales, por esta razón los movimientos son parte de la comunicación, gracias a que el sistema muscular permite que se emitan diferentes sentimientos a través de los movimientos.

El desarrollo del movimiento se puede categorizar en dos etapas, en la primera los movimientos son torpes e ineficientes, mientras que en la etapa final los movimientos se presentan bien ejecutados o perfeccionados. Existen factores que intervienen en este desarrollo del movimiento, uno es la *forma*, dentro de las formas corporales destacan las *posturas y las disposiciones de los movimientos*; también se encuentra la *ritmicidad*; es decir, las características del movimiento y configuraciones de los movimientos.

Para Perinat (1998b), el movimiento debe ser autogenerado, pasa de la postura a la actitud; es decir, la postura está relacionada con la motricidad y esto con el movimiento, el cual se transforma en actitud; la actitud es mediante la cual mandamos mensajes y es donde el gesto involucra todo el cuerpo y se expresan significaciones sociales; la postura para Le Boulch (1991^a), es una manera de sostener el cuerpo, mientras que la actitud, responde a condiciones periféricas y ante las cuales se reacciona.

El movimiento para Le Boulch (1991b), es el que se encarga del equilibrio entre el organismo y su medio; es por ello que las reacciones motrices pueden definirse en dos bloques: 1) defensivas: a) reacciones primarias: reflejos defensivos (reacciones globales del cuerpo), reacciones de sobresalto (movimientos bruscos, inesperados y violentos); b) secundarias: estas reacciones se dan a partir de las defensivas, si el daño es eminente surgen dos reacciones: * huida más o menos adaptada y * agresiva, que tiende a la destrucción del factor dañino. 2.- apropiativas: estas reacciones tienden al impulso hacia un objeto exterior al niño, siendo la motivación una reacción de necesidad. Dentro de las reacciones apropiativas, los movimientos que se pueden distinguir son: la motricidad de búsqueda y la tensión del organismo, las reacciones motrices que intervienen sobre el objeto motivante o sobre su apropiación. Es aquí donde puede surgir la praxis en el niño, esta se da cuando

existe un sistema de movimientos coordinados, que se hallan en función del resultado de una intensión.

Podemos decir que el movimiento pueden ser visto en la división de tres fases, la sensación (“un viaje de los órganos periféricos al sistema nervioso” [Perinat, 1998a]), que provoca una acción, que a su vez se trasmite y expresa a través de los órganos adecuados ejecutando el movimiento. Dentro de estas tres fases interviene la percepción, que se encarga de la coordinación de los músculos, la intensidad de la fuerza y la regulación del desplazamiento; es aquí que surge el concepto de acción, que comprende “la vida psíquica del organismo” (Perinat, 1998b.).

El desarrollo de la acción infantil, según Perinat (1998^a), se da en tres etapas: 1) configuraciones posturales y de movimiento, que son dadas por la maduración nerviosa, 2) en cada configuración se da la cooperación entre el aparato motor y el perceptivo para la construcción de la acción y 3) la actividad del niño moviliza el sistema nervioso, creando la función motora. Las etapas del desarrollo del sistema de acción son:

- a) Fase homolateral: En la fase senso-psico-motor, la coordinación entre la percepción y el movimiento comienza de manera independiente en cada lado del cuerpo, los movimientos son ya sea del lado izquierdo o derecho (monolaterales).
- b) Fase bilateral: ambas partes del cuerpo se integran dándose una bilateralidad, de esta manera se da una coordinación entre el cuerpo.
- c) Fase contra lateral: en esta fase los movimientos son cruzados, volviendo a los movimientos más conscientes y voluntarios. En esta fase el niño puede empezar a interactuar como un todo integrado
- d) Lateralidad: en esta etapa, el niño prefiere ocupar solo una extremidad o lado de su cuerpo. La lateralidad desempeña un papel importante dentro de la cultura a la hora de la aparición de los signos representables y donde el signo depende estrechamente de su ordenación.

De manera general en el desarrollo senso-psico-motor, toda acción se encuentra bajo la interacción de las dimensiones motrices y sensoriales, siendo esto esencial para el psiquismo infantil. Mientras que Gesell **AÑO** concibe el desarrollo del movimiento como el progreso de dos direcciones perpendiculares entre sí: céfalo-caudal (de la cabeza a los pies) y próximo-distal (de la columna

hacia los brazos y manos); además estableció etapas o como él llamó “jalones prototípicos” del desarrollo en el niño, estas son: *etapa de volteo, arrastrado, gateo y bipedestación (mantenerse parado sobre los dos pies)*.

Por otra parte en la neurociencia se distinguen dos categorías de movimientos:

1. Movimientos no específicos que corresponden a la necesidad del movimiento (la motricidad es gratuita con un fin en sí mismo, como las descargas del sistema nervioso central).
2. Las conductas de exploración que expresen “necesidades de estimulación y de información” (los movimientos son limitados para facilitar la función de los sentidos; audición, fijación visual y palpación)

El sistema nervioso se encarga de dirigir y coordinar la actividad neuromotriz, contiene además circuitos que están determinados genéticamente que se observan a partir de estímulos particulares, construye en representación el mundo exterior a partir de las aferencias sensoriales.

Un factor importante que lleva al organismo a moverse y que sostenga las conductas, es la motivación, que surge para satisfacer las necesidades, las tendencias y los instintos. Para Legache (cit. En Le Boulch, 1991b) “la motivación es el estado de tensión que pone en movimiento al organismo hasta que haya reducido esta tensión y recobrado el equilibrio”.

Existen dos grupos de motivaciones: a) motivaciones apetitivas (se da una apropiación de objeto que responde a las necesidades actuales del organismo) y b) motivaciones defensivas o inversivas (producen reacciones de huida y defensa).

Sin embargo no todos los movimientos lleva a una finalidad, este es el caso de los movimientos parasitario, que expresan la manera de ser de la personalidad, las emociones y sentimientos ante una cierta situación, es decir estos movimientos son con significación. A este respecto Le Boulch (1991b), menciona dos criterios, para la significación de los movimientos:

- En función de los objetivos exteriores (orientación, investigación acción intransitiva dirigida hacia el objeto).
- En función de su carácter expresivo (son las emociones y sensaciones de la persona).

En Psicomotricidad se propone que el movimiento es un articulador fundamental, sobre él que se traza la frontera entre lo normal y lo patológico, es por ello que el desarrollo psicomotor se piensa como un proceso que se va diferenciando diversos planos (desarrollo motor, actividad práxica y del esquema corporal), a partir de la relación afectividad-inteligencia-movimiento. DupréAÑO concibe la Psicomotricidad como un todo indisoluble que se constituye con la afectividad, la inteligencia y el movimiento, plasmando así la noción de esquema corporal.

Existen tres planos del desarrollo psicomotor, que marca Perinat (1998b), estos son: a) La motricidad ve por el desarrollo del tono muscular, siendo el niño quien constituye los movimientos, a la par aparece las posturas y los movimientos-tipo (arrastrado, gateo, el andar, el correr), finalmente la automatización de los movimientos; b) coordinación de los movimientos y objetivo fijado por el niño y c) el esquema corporal del niño se construye en la medida en la que pueda sentir y sentirse su cuerpo.

El cuerpo es mediador entre el desarrollo y el medio, por ello el esquema corporal permite diseñar las acciones que se ejecutan, para esto se involucran las sensaciones interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas. A la par del desarrollo psicomotor el niño se encuentra involucrado en el ambiente social y en contacto con el entorno, nos apropiamos de él, nos movemos en él mediante los instrumentos y nuestro cuerpo, con ello los movimientos se vuelven acción, para esto interviene el sistema muscular, nervioso y perceptivo.

Sin embargo, mediante la sensibilidad se guía al movimiento, mientras que el movimiento permite definir a la sensibilidad, por ello adquieren una significación objetiva. Mediante los reflejos de defensa y las reacciones afectivas, la excitación produce a través de una especie de extensión difusa y en profundidad, o puede producirse reacciones circulares, que son una adecuación muscular que delimita y precisa la excitación, mediante los gestos que se orientan hacia el punto de impacto. Estos puntos marcan la actividad discriminativa que reducen las impresiones orgánicas, los estímulos y la sustitución de las reacciones afectivas a los actos orientados.

Las sensaciones que tienen por objeto al organismo, son las primeras en controlar, estas también son las que no tienen excitación y reacción, se confunden además con el objeto; en los niños durante sus primeros meses la

sensibilidad se presenta casi desapercibida, mientras que en los niños con retardo los movimientos son estereotipados.

Los niños experimentan sensaciones de excitaciones laberínticas, éstas consisten en suscitar reflejos viscerales y reflejos de actitud, de ellas resultan sensaciones entre las más conocidas el vértigo.

La sensibilidad del medio, se genera al acaparar los movimientos que el niño ejecuta improvisadamente, con minuciosidad, la interacción de las partes de su cuerpo le muestra sorpresa y enseñan al niño a renovar esos movientes. Es mediante las manos que el niño puede palpar y palpase, ya sea que se oriente hacia un objetivo, es por ello que las manos se consideran un instrumento. La sensibilidad más fina; es decir, la que presenta movientes mas ágiles y precisos, se presenta a través de los labios y la lengua (esta es, el juguete favorito del niño). Los movimientos que provienen de la boca son los efectos sonoros, que se deben a diversas coordinaciones; los primeros son a partir de las contracciones globales a esos les siguen las de los sonidos dentales, estos sonidos están modulados por el órgano auditivo. Posterior a esto se da la adquisición fonética o del lenguaje, que es en donde el niño reproduce sonidos de su alrededor, estos previamente son discriminados e identificados. La vista por otra parte, es la que permite la impresión del entorno mediante la actividad propia del sujeto.

Mediante todas las sensaciones de las diferentes zonas sensoriales elaboran estructuras de conocimiento en dirección a los objetos, lo cual permite integración de datos sensoriales.

La actividad sensomotriz es una acción sobre el mundo exterior, que se desarrolla en dos sentidos inversos: a) automatismo (se retira la atención del movimiento, se repite el moviente, se vuelve a consiente, el individuo se confunde con las cosas sobre las que opera), b) la invención de conductas adecuadas ante una situación.

Cuando el objeto interviene en relación con el niño y entre ellos interviene un obstáculo, el niño expresa gestos de prensión, se mueve en la dirección que quisiera mover el objeto, además presenta una agitación por simplemente ver el objeto.

El niño a corta edad no presenta una noción de las relaciones espaciales; es decir, no tiene una dimensión de su entorno físico, a esto se liga

la manera de imaginar las dimensiones, los efectos y las trayectoria del movimiento para alcanzar el objetivo, a demás de que los instrumentos de los que quisiera hacer uso pasan desapercibidos; sin embargo esto se supera gracias a la maduración de la actividad mental y del niño.

En el movimiento la plasticidad, se encarga oponerse a la especialización y la rigidez de los círculos; es decir, escapar de las conductas estereotipadas, ya que produce una multiplicidad infinita de formas ajustables del movimiento. Del movimiento se deriva la actividad lúdica que es el gasto de la actividad física y mental, no tiene finalidad, su única razón de ser para la conciencia se encuentra en el simple placer de ello.

Es el juego una manera de actividad lúdica, en este las descargas motrices pueden ser gritos, gesto, carreras, etc. El juego además de ser una manera de descargas motrices y la manera de estar en contacto con el medio, se dan las funciones de simulación (que también tienen sus raíces en la actividad lúdica), siendo éstas un nivel elevado de la función cognitiva; la función de simulación o imaginativa no asumen un carácter de aprendizaje o imitación, aunque la función de simulación provenga de la actividad neuromotriz y el pensamiento lógico. Es el juego una manera de expresarse, a través del cual se cumplen los deseos, la atenuación de la angustia, además en el juego se revela los temores, frustraciones y obsesiones del niño, siendo todas estas características expresadas a manera de descarga en el juego.

Por otra parte el juego es un medio para desarrollar la personalidad y el “yo” del niño, al escapar de la realidad, creando la satisfacción a sus necesidades, de esta manera el juego es una actividad, que se encuentra cargada de emociones; además el juego cumple un papel importante en del desarrollo social del niño, ya que se encuentra involucrado la experiencia del cuerpo y el surgimiento de sus funciones mentales, a partir de esto se dan los juegos colectivos.

El carácter expresivo del movimiento de la persona, traduce la emoción y la afectividad, que es una expresión en presencia de los demás o para los demás. Los movimientos expresivos del cuerpo adquieren un sentido simbólico para los demás. Por tanto el movimiento expresa en este sentido el desplazamiento de un objetivo y el gesto además de ser una función psicofisiológica, una realidad social y es una realidad humana.

Por otra parte la ejecución de la motricidad proviene de las normas culturales. Es de esta manera que las praxis va evocada a la adquisición de las destrezas motrices, generando así los gestos socializados y mediante la función de la internalización es que el niño adquiere conciencia de la necesidad de desarrollo y es capaz de tomar sus problemas para su formación, además de que “la afectividad de los individuos se arraiga mediante los movimientos del cuerpo” (Le Bretón, 1999) , por ello los movimientos del gesto en el niño es lo que le permite entablar una relación afectiva con los que lo rodean, sin embargo las primeras gesticulaciones del niño, no tiene objetivo a pesar de ser provocados por los estímulos periféricos. En los reflejos parciales de defensa, la acción es de *dinamogénica*. Estas acciones dinamogénica adquieren un significado afectivo, es por ello que el primer contacto del niño con el mundo es puramente afectivo, a la vez se agregan sus impresiones de experiencias, generando su sensibilidad y experiencias. Los actos y la percepción no están en el niño mientras no es capaz de coordinar sus impresiones y gestos.

Vigotsky señala tres fases de ontogénesis del gesto:

- Primera fase: el movimiento es espontáneo hacia el objeto que no consigue alcanzar; hacia los 6 o 7 meses se intenta tomar el objeto.
- Segunda fase: la madre interpreta el movimiento y le atribuye significado, convirtiendo de ésta manera el movimiento en gesto para el otro y que el objeto conseguido se debe a la mediación del otro.
- Tercera etapa: mediante la experiencia personal el niño capta el significado de su movimiento para el otro, convirtiendo al movimiento en un signo para el.

El gesto tiene significado cuando se establece relación en una situación objetiva y social. La madre enseña a su bebé a entender y conocer sus sentimientos, mediante las expresiones miméticas en la cara de la madre “corresponde exactamente a las emociones y a los efectos que expresa el rostro del niño” (Fichtner, 2002).

El recién nacido, carece de coordinación, sus movimientos son independientes y globales, por lo cual sus movimientos carecen de cohesión. El primer aprendizaje motor es el equilibrio, gradualmente puede llegar a combinar los movimientos de cada parte de su cuerpo. Es hasta los seis meses

que el niño a través de sus manos y brazos comienzan a conjugar la manipulación, aprehensión de objetos y el examen de ellos.

Hacia el año, en el niño surge el gesto de señalar. La primera acción del niño es el gesto, que tiene una estructura de signo, con la que se relaciona simultáneamente con el objeto y las personas, estableciendo de esta manera un objetivo en común.

Los gestos, son parte del arraigo cultural; es decir, que son históricos y dependen del tiempo, el espacio, de la civilización y la cultura. La sociabilidad del hombre se deriva de la cultura, a la vez la cultura es producto de la vida social y actividad comunitaria del hombre, por ello el individuo controla su comportamiento a través de los medios culturales; lo social por su parte es una forma exterior que ejerce presión en el niño para imponer las formas sociales; es decir, las formas de pensar.

Los estilos de crianza y los cuidados del niño son la base de las interacciones sociales, en las cuales se gestan los diálogos rítmicos entre el niño y el medio social, inicialmente estas actividades son recíprocas, posteriormente pasan a ser centrales, por ello se producen repeticiones de las acciones del otro; mediante las actividades recíprocas surgen las acciones de cooperación, en las que se da un intercambio de emociones y afectos, mientras que se establecen las reglas de comunión, ya que mediante el sistema simbólico podemos comprender la acción sobre el mundo. Los símbolos de la sociedad en la que nos desenvolvemos se mezclan y dan sentido a los sucesos del medio, cargando al hombre de significaciones para moverse dentro de él.

Un factor más en el que se encuentra involucrado el movimiento y la relación cultural y social, además de la interacción con su medio es la conversación. En la conversación los silencios expresan actitudes morales, la voz es un ritmo de elocución, mientras que las actitudes y posturas son las interacciones de cuerpo que expresan gestos y sentimientos; mediante la comunicación se puede comprender la manera en que el sujeto participa con su cuerpo. El gesto es una acción que cumple una función significativa; es decir, se encarga de mover el signo; en la comunicación los gestos producidos son inconscientes y se relacionan con las palabras y los sentimientos hacia el otro, sin embargo, la transparencia dentro de la comunicación es ambigua.

Dentro de la comunidad cultural el registro somático es lo que permite que las percepciones sensoriales den un significado al comportamiento corporal, de esta manera el cuerpo se ve orientado hacia lo social y lo cultural. Es por esto que el hombre se encuentra cargado de significaciones, que representa según su historia y personalidad, los cuales expresa a través de su cuerpo.

La corporeidad del ser humano, se encuentra en función del lenguaje, aunque ambos se encuentran determinados por la cultura, por ello a través de ambos expresamos quienes somos, de dónde venimos, además de cómo es que hemos formado cada asociación entre un concepto y nuestro cuerpo. De esta manera se encuentran relacionadas la percepción la intención y la acción. De esta manera el gesto dentro de la comunicación va cargado de significado, no podemos separar ambos, ya que ambos se encuentran en interacción, y ambos se expresan en una situación y ambiente determinado. Los gestos y la lengua están cargados de significados y son signos que permiten al niño relacionarse con los demás.

1. 2 DESARROLLO COGNITIVO

El concepto de desarrollo cognitivo lo entendemos como los cambios producidos en la adquisición de conocimiento por parte de los individuos acompañados e incorporados a su evolución fisiológica y psicológica.

Según Wallon (1976a), para el estudio del desarrollo cognitivo se debe considerar al individuo como punto de partida, conforme a ciertas etapas que incluyen algunas aptitudes y actitudes específicas que, al mismo tiempo incluyen algunos retrocesos o el abandono de alguna actividad por la formación de otra, pero esto no quiere decir que se abandone por completo el “conocimiento” anterior, más bien nos lleva a un nivel más complejo en el que se van integrando nuevas formas de hacer, por tanto implican una transformación y no solo un cambio; al implicar transformación, aparecen crisis o conflictos y son estos quienes guían la conducta del individuo posibilitando la transformación del conocimiento, de este modo es el propio individuo quién va superando los diversos conflictos, provocados y exigidos por el medio social.

El método comparativo al que Wallon se opone; es donde se compara al individuo con el ideal; es decir, cuando se compara al individuo con la norma; por ejemplo, la edad en la que dice su primera palabra, si el individuo no se encuentra dentro de los estándares se le atribuye de adelantado o retrasado, en este aspecto se le compara al individuo con el ideal y lo real se deja de lado.

Sin embargo, se considera que el estudio del individuo debe hacerse de manera global, si bien algunos manifiestan que no deben hacerse atribuciones de significados a las acciones del individuo, en tanto que como seres humanos no somos totalmente biológicos o totalmente sociales, sino un entrelazado de ambos, de igual forma es como debe estudiarse al niño, desde su aspecto social y su aspecto biológico.

Un ejemplo de ello es el estudio de la percepción, la cual no debe entenderse como la simple captación por medio de los sentidos ya que si bien intervienen en gran medida en esta, la percepción incluye aspectos más complejos, esto es su relación con la acción. Al considerarla en relación con esta, posibilita establecer una relación con el medio que implican desarrollos cognitivos, la significación del entorno social, de objetos, actitudes, desarrollo motriz y la socialización.

Una función de la percepción es la adaptación del individuo en su entorno, la alcanza gracias a la acción del individuo sobre el entorno, por lo que no es un ser que simplemente capta pasivamente su medio, sino que actúa sobre él y de esta forma puede manipular los objetos, reconocerlos, escucharlos etc., pero todo esto dentro de un sistema social que enmarca a la percepción, es por ello que se dice que los sentidos son educados, especificados, por ello captamos lo que captamos, sentimos como sentimos y significamos de tal forma, entre otras cosas. (Perinat, 1998).

De este modo siguiendo en la misma línea según Vigotsky (citado en Kozulin, 2000) las actividades del ser humano son capaces de crear conciencia y conocimiento en el individuo, muchas de estas actividades son transmitidas, pero no de forma genética sino de generación en generación, por lo que traen consigo una carga histórica y por tanto de símbolos sociales, así mismo como

venimos mencionando, se vuelve a establecer una relación entre individuo y sociedad o entre individuo y el “otro”.

El mecanismo por el cual actuamos no es una simple relación estímulo-respuesta, dentro de estos dos elementos interviene un instrumento mediador que permite establecer relación con el individuo y el ambiente; es decir, la internalización y la acción. Por tanto el instrumento que mencionamos como mediador puede ser cualquier objeto, acción o incluso alguna persona, que sin embargo tienen que tener significado para el individuo pero siempre en relación con el otro. Por ser un proceso más complejo de mediación, no se reduce a la construcción de procesos psicológicos inferiores, sino, como la construcción está intervenida por los elementos simbólicos que pertenecen a una cultura, por tanto se forman procesos psicológicos más complejos, los llamados procesos psicológicos superiores que incluyen procesos cognitivos.

Según la teoría de Vigotsky, nuestra actividad y formas de relacionarnos está influida por la sociedad y su cultura, ya que son estos los que proporcionan los instrumentos de mediación para la formación de las funciones psicológicas superiores; sin embargo, las diferencias individuales en la formación de dichas funciones no siempre está relacionado con ciertos aspectos orgánicos y del entorno, para que haya una verdadera mediación y construcción de las mismas se deben cumplir ciertas características entre esa mediación las cuales comprenden en primera la intencionalidad que se refiere a la intervención del adulto sobre algún objeto para que el niño preste atención a la acción u objeto, en segundo lugar se encuentra la trascendencia que va ligada a la intencionalidad, que se refiere a el objetivo de dicha acción; es decir, con qué fines se realiza y finalmente el significado, la cual consideramos la más importante ya que si el niño o cualquier individuo al que se le dé una experiencia de aprendizaje mediado, no capta el significado de la acción o no es significativa para él no habrá podido completar ese aprendizaje mediado, aun cuando se hayan cumplido los otros dos aspectos.

En tanto, las experiencias aprendidas y aprehendidas por el individuo dependen en gran medida de los aspectos externos; sin embargo, es de igual importancia tener en cuenta los aspectos madurativos en cuanto al desarrollo

orgánico del mismo, se encuentra una relación entre ambos, “entre lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social” (Estrevel, 2001). Se establece una reciprocidad entre lo biológico y lo social, ya que se requiere de una maduración orgánica y en esa medida se madura a nivel psicológico puesto que pueden favorecer la transformación del uso de los instrumentos que como ya veíamos son los que proporcionan el desarrollo de las funciones psicológicas. Del mismo modo como la experiencia del aprendizaje mediado depende del significado que para cada persona representa y del medio donde se desenvuelve (que no es el mismo para todos) el desarrollo implica por tanto como menciona Estrevel (2001) formas nuevas e irrepetibles, y no puede hablarse entonces de un mismo desarrollo con características específicas para todos y cada uno de los individuos.

En general, el desarrollo se da en base a cuatro niveles mencionados por Estrevel (2001) que se relacionan unas con otras:

- Filogenético: se refiere a que como humanos estamos, por decirlo de alguna forma, predispuestos hacia la mediación.
- Histórico: la mediación que se lleva a cabo por los individuos es de acuerdo a un momento histórico específico y por tanto prácticas sociales específicas.
- Ontogénico: corresponde a los cambios del individuo correspondientes a los instrumentos de la sociedad que se ha apropiado.
- Microgenético: es en el que se incluyen los otros tres niveles para producir cambios al interior del sujeto y con los demás pero que al mismo tiempo, al producir cambios en el sujeto a partir de los niveles anteriores se crean cambios de ellos mismos.

Un punto importante a considerar dentro del desarrollo es el aprendizaje, ya que como lo menciona Vigotsky (1979) aprendizaje y desarrollo establecen una relación. Algunas concepciones de la relación entre aprendizaje y desarrollo abordan que el aprendizaje precede al desarrollo y otras consideran que el desarrollo precede al aprendizaje. Por otra parte Koffka **AÑO** plantea que desarrollo y aprendizaje comprenden una relación compleja, que si bien van de la mano, el desarrollo es más grande que aprendizaje y por tanto lo abarca.

Sin embargo, Vigostky rechaza dichas posturas proponiendo el término de zona de desarrollo próximo, en el que se establece precisamente la relación entre el nivel evolutivo del niño (o lo que es capaz de aprender con ayuda de un adulto o individuo más capacitado) con el nivel de aprendizaje que éste tiene (lo que ya ha adquirido y puede realizar solo), proponiendo al mismo tiempo el nivel de desarrollo potencial y el nivel real de desarrollo que corresponden a los mismos.

Por ello, los niños al estar dentro de un nivel de desarrollo potencial en el cual los otros guían su aprendizaje, se lleva a cabo una oportunidad de establecer la relación con ese otro y volver a llevar a cabo las mediaciones que lo hacen llegar hasta su nivel real de desarrollo y poder acceder de alguna forma en el otro por medio de sí mismo.

Algo similar menciona Wallon (citado en Zazzo, 1976) indicando que en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural, pasando así de lo psicológico a lo psíquico. Wallon coincide con Vygotsky al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que en la interacción con los demás va a ser clave y pilar de su desarrollo.

Wallon utilizaba un método de observación del niño en su medio y como esté interactuaba con el utilizando mediadores (Wallon nunca menciona mediadores, pero al ejemplificar es lo más cercano a explicar el concepto de interacción) en otras palabras; "... Wallon basa su método en estudiar las condiciones materiales del desarrollo del niño, condiciones tanto orgánicas como sociales, y en ver cómo, a través de esas condiciones, se edifica un nuevo plano de la realidad que es el psiquismo, la personalidad..." (Zazzo, 1976).

Por tanto como nos menciona Oliveira (2000) el aprendizaje siempre incluye las relaciones con otros por la medición que estos llevan a cabo, ya sea en una educación institucionalizada o no, puesto que éste no es necesario para el aprendizaje. De esta manera se establece la relación entre el que aprende y el que enseña y al mismo tiempo implica que se establezca una relación entre dichos procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que en el mejor de los casos se produce una transformación interna en ambos individuos que

desempeñan dichas posiciones a partir de un proceso dinámico entre los dos. Es de igual importancia como ya mencionaba Vigotsky el nivel real de desarrollo y el nivel potencial de desarrollo en el que como ya veíamos la participación del que “enseña” guía el aprendizaje del niño que tiene un nivel de desarrollo potencial para llegar a un nivel real de desarrollo pero más complejo al anterior, dentro de los cuales se establece todo ese proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje que concluye en una transformación entre ambos individuos y es a lo que Vigotsky denomina como *obuchenie*.

1.3 DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

El hombre desde su nacimiento se encuentra en interacción constante con su medio ambiente e inicialmente lo hace a través del movimiento.

Comprendiendo el medio ambiente en dos partes, el medio natural y el medio construido, los cuales siempre están en transformación, provocada o natural; el ser humano establece una relación con el medio en primer medida a través del movimiento, transformando su medio y la manera de como relacionarse con él.

Es por ello que el movimiento es la herramienta con la que el ser humano expresa la relación con su medio ambiente natural y social, esto lleva a crear una “conexión afectiva” como menciona Le Boulch (1991b), entre el ser humano y su ambiente, lo que genera la personalidad de cada individuo y lo lleva a comportarse o actuar de distintas maneras ante cada situación; de esta forma se expresan las emociones y sentimientos; todo esto mediante movimientos, que evolucionan y se transforman, los cuales inicialmente son espontáneos e inconscientes, y posteriormente adquieren significado gracias a la relación con los demás; “es ante los demás que los movimientos van dirigidos y cargados de signos” (Le Breton; 1999).

Gracias a la afirmación anterior, podemos aseverar que los movimientos cobran sentido dentro del medio, por ello el cuerpo es la objetivación para relacionarnos con el medio social y físico (natural y construido), ya que mediante el cuerpo podemos expresar lo que sentimos y pensamos, conjugando el lenguaje, además de actitudes y posturas, de esta manera la expresión se vuelve comunicación, esto mencionado por Le Breton (1999),

agregando que la comunicación puede llegar a ser ambigua y puesta a una re-interpretación.

De esta manera es necesario tomar en cuenta la expresión en el niño, que "...inicialmente se observa en los 'gestos de expresión', los que le permiten dar a conocer sus necesidades mediante las descargas tónicas, donde en un principio los movimientos no son coordinados y después de la satisfacción se da un relajamiento en el tono muscular..." (Le Boulch, 1991a) generando de esta manera un modo de expresión de las emociones primarias.

El mundo social que rodea al niño, atribuye un significado a los gestos de expresión, significados que se derivan de una cultura y una época en específico; es decir, de acuerdo con el paradigma en el que se desarrolle el ser humano. Posteriormente, se posibilita la relación entre los deseos y el exterior, dando origen a las reacciones tónicas coordinadas, como el seguimiento con la mirada o la sonrisa, la cual Le Boulch (1991b) define como reacción mímica.

Las reacciones mímicas permiten al niño adentrarse al "entorno humano", estas a su vez se van transformando y adquiriendo significado consiente, de acuerdo a la maduración biológica y a la interacción social, generando un conglomerado de información, con el cual individuo puede expresar sus emociones, de esta manera van desapareciendo los reflejos arcaicos y se da una disminución en las reacciones hipertónicas, lo que a su vez lleva a la orientación de expresiones y movimientos en el niño.

Otro factor importante para el desarrollo del niño en el mundo social, además de las reacciones mímicas, es la afectividad, tanto negativa como positiva, que se da en la interrelación del niño con el "otro", no solo refiriéndose al "otro" como un individuo, sino como algún componente físico del medio (objeto) o el mismo medio (lugar).

Estos dos factores permiten que el niño se integre y apropie del medio, esto mediado por reacciones que involucran las necesidades inmediatas, pero además integrando la información o construcciones que ha realizado anteriormente; es decir, que el individuo reacciona de acuerdo a sus experiencias vividas.

Las significaciones que se otorgan al mundo, se estructuran a partir de las situaciones emocionales y afectivas, que se generan a su vez por los esquemas tónicos-emocionales, generando una expresión controlada y

personal que determina la manera de “ser del yo” (Le Boulch, 1991b). La expresión espontánea se pierde cuando el individuo percibe que el “otro” responde o es afectado por sus acciones.

La formación y desarrollo afectivo del individuo, se deriva de la manera en la que el ser humano puede comprender y asumir las actitudes que observa de quienes lo rodean, esto puede verse expresado mediante el juego y la mímica, que dan como resultado la socialización de la conducta, ya que el juego es la forma en la que el niño encuentra control y equilibrio entre la construcción del “yo” y su medio social; sin embargo, este control no es total, es por ello que surge el “ideal del yo” y con ello los “moldes sociales” (Le Boulch, 1991a.); es decir, presentamos lo que somos a través de las expresiones (gritos, gesticulaciones, variaciones tónicas), actitudes (variaciones del tono postular) y palabras, que tienen como base la construcción social, y que se arraigan mediante el habitus.

Por otra parte, las expresiones, actitudes y palabras que nos formula el otro, las cuales reformulamos y apropiamos, se generan debido a la interacción entre los distintos ámbitos y situaciones en las que nos desarrollamos, por ello se genera una multiplicidad de conciencia (debido a las diversas situaciones), de las cuales el ser humano se sirve para desenvolverse y expresarse en diferentes ámbitos y ante el resto de las personas, lo cual a su vez le sirve para verse como parte de la sociedad.

Las expresiones en la medida que se presentan con espontaneidad, generan libertad, sin embargo cuando se ven frustradas, generan perturbaciones en la conducta; es decir, el cuerpo expresa con diferentes tonicidades los estados de frustración o desacuerdo, mientras que sus gestos son codificados o simplemente presentan imitación, colocando las expresiones como un estado de respuesta ante ciertas situaciones presentadas por la sociedad, dejando a un lado la relación del ser con el cuerpo, tomando como punto principal y único la emoción y con ello la “función expresiva del diálogo con los demás” (Le Boulch 1991b).

Por otro lado, la construcción de las expresiones (tanto tónicas como gestuales) genera subjetividad para cada persona, a la par, el gesto cobra sentido y cambia de significado constante ante el mundo social que lo rodea, debido a que el gesto y la actividad del cuerpo presentan intensidad que va

dirigida a los otros, esto juega un papel importante para la comunicación, ya que tanto el lenguaje oral y el gestual, se encuentran entrelazados para poder expresarse. Por su parte, el lenguaje gestual expresa un conjunto semiótico abstracto, de conceptos que se relacionan y que generan constructos de afectividad y maneras de expresarse, que llevan a su vez a generar sociabilidad; a diferencia de los animales, las relaciones del ser humano con el mundo físico, no son tan inmediatas y simples, ya que el ser humano cubre sus necesidades solidariamente con los demás integrantes de la especie con los que convive, esto no niega que otras especies cooperen para conseguir un objetivo en común, pero ya cumplido el objetivo no se ocupan de que todos tengan cubiertas sus necesidades.

El ser humano, por naturaleza social ayuda a los novicios a conocer el mundo externo y también interpretar los estímulos que percibe desde sí mismo, para el niño las necesidades y deseos se satisfacen de manera mediada, debido a su falta de pericia; de manera que la sociabilidad y su naturaleza sociable son las que guían y permiten que el niño interactúe y transforme el medio en el que se desenvuelve, estas socializaciones tienden a adquirir mayor importancia que las interacciones con el mundo físico por la naturaleza social de la especie humana.

Desde que el niño nace tiene necesidades y movimientos, incluyendo movimientos viscerales, algunos de estos movimientos responden a estímulos del mundo externo que actúan sobre el organismo del niño, la mayoría de los movimientos del niño en sus primeros meses de nacido son aleatorios y sin control; sin importancia para nosotros, estos movimientos en su mayoría consisten en espasmos con los cuales se desplazan, estos “movimientos aun no cuentan con el apoyo de un grupo específico de músculos, son contracciones mayoritariamente involuntarias e incontroladas, hasta que los centros nerviosos como el subcortical y el sistema nervioso periférico maduran lo suficiente para controlar los movimientos (Wallon, 1991).

Para varios autores estos movimientos son solo descargas del sistema endocrino de manera masiva, las cuales motivan y crean estos impulsos motrices, para algunos otros estos movimientos son nocivos ya que denotan un desorden o alguna molestia, cuando estos movimientos se reproducen en el niño y se interpretan de acuerdo al mundo físico y a la convivencia social, se

les etiqueta como sentimientos, ya que, aunque sean nocivos o descargas hormonales todos son estimulados en el mundo externo del niño e ilustrados por los movimientos, ya sean voluntarios o involuntarios, controlados o incontrolados; los movimientos viscerales y tonicidades musculares pasan a segundo término, no por falta de relevancia sino por que complementan las emociones situadas en el mundo externo del niño.

A medida que las emociones van siendo aprendidas de manera mediatizada, van siendo diversificadas y especificadas, de acuerdo a condiciones particulares en las cuales los rasgos del comportamiento se verán afectados o modificados, la aparición de las emociones en lo fisiológico se pueden observar claramente en el séptimo mes de edad del niño, la emoción primaria o básica es aquella del cosquilleo, que se produce y muere en ella; sin embargo, hay que diferenciar del cosquilleo endodérmico que produce comezón, de aquel que produce espasmos musculares debido a su exagerada existencia de terminales nerviosas, por ejemplo los costados del tronco.

En base a la excitación proveniente de estímulos externos las reacciones se amplifican al mantener el estímulo expiatorio presente, esta sucesión de excitación se explica por la amplia relación entre lo tónico y la sensibilidad orgánica, los espasmos musculares agregan excitación a la excitación que creó el espasmo; es decir, la excitación evoca el espasmo y el espasmo evoca excitación, y por ende un espasmo mayor; estos espasmos no cesan y crean tono muscular el cual debe ser liberado, ya que este no puede ser esparcido a distintos puntos del organismo; al ser rebasado el tono muscular por las repetitivas reacciones espasmódicas tiene que liberarse el tono muscular creado, es ahí cuando aparecen las sacudidas de risa y hasta el llanto.

Las emociones desde esta perspectiva tienen un origen y representación fisiológica, como ya se había mencionado, tienden a ser interpretadas por el entorno social en el que se desenvuelve el niño, ya que las relaciones de aprendizaje y de sensibilización se adquieren de manera mediada, debido a que el recién nacido percibe los estímulos externos o internos, los cuales puedan modificar su tono muscular, es por eso que cuando se le pregunta a los padres del recién nacido, el por qué del moviendo del niño, los padres responden porque estaba incomodo, relacionando estrechamente la motricidad

con lo afectivo y lo emocional; sin embargo, estas solo se podrían definir hasta después del sexto mes de nacido del niño.

De esta manera podemos decir que las emociones son “experiencias mentales percibidas o causadas por los fenómenos fisiológicos” (Arregui y cols., 2003), es a partir de ellas que valoramos y somos afectados por la realidad, esto debido a la manera en como la captamos, esta manera de captar la realidad tiene origen en las situaciones orgánicas, es por ello que las emociones pueden entenderse como el modo en el que la realidad nos altera, configurando de esta manera socioculturalmente las emociones a partir de las interpretaciones, expresado a sí las emociones según Arregui y cols., como fenómenos biológicos, siendo en sí mismos configuraciones culturales; es decir, las emociones se derivan de lo orgánico, pero la cultura les atribuye significado, generando de esta manera las configuraciones dentro de las cuales las emociones son percibidas, es por ello que se menciona que orgánicamente las emociones son universales, sin embargo la manera de percibirla e interpretarlas depende de la cultura.

Por ello, se dice que las emociones son construcciones culturales que conservan universalidad, debido a la condición humana, pero que se construyen debido a que adquieren significado, a partir de la manera en la que pueden ser comprendidos y vividos en la cultura. A esta perspectiva de ver las emociones es llamada blanda, que se refiere a fenómenos socioculturales, en los que las emociones se deben a las relaciones sociales, pero no son una construcción cultural; es decir, que las emociones tienen un origen biológico, y lo que las determina son las estructuras neuronales que se han generado por la evolución, garantizando de esta manera la universalidad de las emociones. En esta perspectiva las emociones se pueden observar como las llamadas “*emociones básicas*” (el miedo, rabia, alegría y tristeza), estas emociones se adaptan pero su origen es fisiológico, pueden verse a través de las expresiones faciales; *emociones secundarias* (se construyen a partir de las emociones básicas mas la adscripción de significados) se derivan en dos, *las emociones secundarias de primer orden* (es la unión de dos emociones básicas) y la *mezcla de segundo orden* (se debe a la unión de tres uniones básicas).

Otra perspectiva desde la cual las emociones pueden ser concebidas es desde la dura, que se refiere a las configuraciones socioculturales, es decir que

requieren de la experiencia que se genera dependiendo de la cultura que a su vez se encuentran cargadas de símbolos que generan el sistema cultural, es por ello que interpretemos de diferente manera. Por ello Arregui y cols., considera que la modulación de la cultura distingue la afectividad humana de lo social. Las emociones desde esta perspectiva no son entidades biológicas o psicológicas, que existen independientemente del lenguaje que las nombra y las describe, es decir que son construcciones sociales, que solo pueden ser comprendidas desde un nivel social de análisis; las emociones tienen varios componentes que se correlacionan, estas correlaciones van desde las experiencias, las expresiones, las conductas y un conjunto de respuesta ante cierta situación.

Por otra parte, dentro de la cultura se gestan los sentimientos, es por ello que son una construcción cultural y una mezcla de información, que requiere de la cognición para separar, englobar y expresar los sentimientos ante ciertas situaciones. Es a partir de las emociones y sentimientos que surge la afectividad; es decir, la afectividad es la fusión de estos dos elementos. La afectividad puede comprenderse desde dos puntos de vista:

El primero presenta una visión naturalista; es decir, que explica los orígenes de la afectividad desde un punto de partida orgánico, por ello plantea que la afectividad es un fenómeno neurológico, que se expresa como algo que cada uno siente dentro de sí mismo y del cual se hace consciente, como una experiencia causada por el fenómeno biológico. Desde este punto surge el concepto de emociones básicas, y con ello se dice que “sentimos-donde sentir. De manera general, esta perspectiva se enfoca en que los “sentimientos empiezan a aparecer como fenómenos psíquicos en sí, que nos toca observar, analizar o asumir” (Arregui y cols.).

El segundo punto se enfoca en la hermenéutica, en la cual se abarca la variabilidad sociocultural; esta perspectiva menciona que el ámbito afectivo se constituye de experiencias mentales y gracias, a la auto - comprensión del ser humano mismo; es decir, que lo que hace humanos a los hombres se forma a partir de la necesidad de interpretar lo que nos sucede y como nos afecta el mundo. En síntesis se dice que la afectividad es interpretada y gracias, a la auto-interpretación configuramos nuestra afectividad, ya que siempre interpretamos lo que nos pasa.

2. JUEGO Y DESARROLLO, SU RELACIÓN

Durante la historia de la psicología ha existido un hilo conductor entre las nociones de desarrollo y juego, esto debido a que el juego provee de herramientas al ser humano para poder desarrollarse física, cognoscitiva, emocional y socialmente.

El juego es considerado como el medio principal de los niños para comunicarse con el mundo. Es a través del juego que los niños expresan sus deseos, aprendizajes y sentimientos. El juego constituye en el niño su actividad central además a través de él los niños comienzan a apropiarse del funcionamiento de los objetos, descubren que existen reglas de casualidad y de conducta; las cuales deben de aceptar si quieren jugar o que jueguen con otros niños.

Ahora bien, el juego ha transitado por diversas significaciones; por lo que, en esta investigación se tratará de formular una nueva definición del juego, entendiéndolo como una actividad dentro del desarrollo la cual se presenta durante toda la vida, pero se presenta con mayor fuerza en la infancia.

Entonces, el juego es la principal herramienta con la cual el individuo se desarrolla en su infancia, esto ha sido una premisa universal para el estudio del juego, dentro del cual, existen infinitudes de descripciones de que es el juego y su incidencia dentro del desarrollo.

El juego dentro del desarrollo tiene muchas funciones, a continuación se trataran de enlistar algunas:

Desarrollo Psicomotor. El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos:

- Descubrimiento de sensaciones nuevas.
- Coordinación movimientos.
- Afina habilidades sensoriales y motoras

Desarrollo cognitivo.

- Crea y amplía los esquemas de pensamiento.
- Ejercita la creatividad.
- Crea esquemas de pensamiento
- Aumenta las habilidades de comunicación.

Desarrollo afectivo emocional. El juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental.

- Es una actividad placentera que estimula satisfacción.
- Permite la asimilación de experiencias difíciles, facilitando el control de la ansiedad.
- Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil.

Desarrollo social.

- Estimulan la comunicación y cooperación con los iguales.
- Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y acerca al niño a una realidad en la cual es excluido.
- En los juegos reglados, se adquieren estrategias de interacción social.
- Posibilitan una acción no violenta.
- Se ejerce y fortalece la responsabilidad.

Diversos autores emiten sus criterios acerca de la definición de juego; por ejemplo Díaz (1993), lo caracteriza como una actividad pura, donde no existe interés alguno, donde jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza, además de que el juego es placentero; hace que la persona se sienta bien; en este planteamiento aunque acertado deja de lado la competencia continua existente dentro del juego, nadie juega con el objetivo de perder; sin embargo, el juego fomenta la competencia entre iguales.

Para Flinchum (1988) el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social. Jugando, el niño aprende a establecer relaciones sociales con otras personas, se plantea y resuelve problemas propios de su edad. A pesar de la necesidad que tiene el niño de jugar y de los

efectos benéficos que posee el juego, el autor menciona que los adultos lo hacen a un lado y no le dan el lugar que merece entre sus actividades, porque no brinda ningún provecho económico ó tangible.

De acuerdo con Brower (1988), el juego no es un lujo, sino una necesidad para todo niño en desarrollo. Según Hetzer (1992), es tal vez la mejor base para una etapa adulta sana, exitosa y plena. Zapata (1990) afirma que el juego no exige esfuerzo, pero algunos pueden requerir más energía de la necesaria para realizar sus acciones cotidianas.

El juego y las acciones que este conlleva son la base para el desarrollo integral, ya que para su ejecución se requiere de la interacción social. Por otra parte, además de los objetivos afectivos y sociales, también están los cognoscitivos y motores porque solo mediante el dominio de habilidades sociales, cognoscitivas, motrices y afectivas es posible lograr la capacidad de jugar (Sutton-Smith, 1978).

Las definiciones de juego anteriormente mencionados son definiciones genéricas; las cuales hacen referencia a la generalidad de las características de juego, es aquí donde muchas definiciones genéricas no sintetizan ni clarifican el juego en su totalidad. En nuestra perspectiva, la definición más acertada sería:

Juego: el juego es una expresión, mayormente presentada en la infancia, caracterizada por ser libre, desinteresada, espontánea o algunas veces planeada, la cual constituye la principal herramienta de apropiación de la cultura, en la que se desenvuelve el individuo, proporcionando múltiples beneficios dentro del desarrollo, integrando actividades lúdicas y ociosas, siempre cargada y dotada de aprendizaje informal.

La definición anterior la debemos de tomar como una conjugación y reinterpretación de distintas concepciones de juego en general.

El concepto de juego es complejo, no solo en su comprensión sino en su ejecución, además de las definiciones descriptivas generales del fenómeno juego, ya que existen diversas definiciones en base a la manera de jugar, estas maneras han sido históricamente interpretadas en su mayoría como medios de aprendizaje.

El primer ejemplo de lo antes mencionado lo podemos encontrar con Piaget (1990), quién elaboró tres categorías con las cuales se permitió dar una explicación e interpretación del juego.

1. El juego de ejercicio; es aquel donde el niño se centra en el mismo y en lo placentero de la actividad; parafraseando a Piaget, el juego de ejercicio es una “preparación”, para que el niño se socialice y por ende entre en contacto con los demás.
2. El juego simbólico; donde el niño asimila a través del símbolo, el uso de objetos, integrándolos a un esquema mental, el cual evoluciona con base a las interacciones del individuo con el ambiente, ahora recordemos que Piaget se centra en el desarrollo cognitivo.
3. El juego reglado; se observa cuando existe una interacción regulada e impuesta por el grupo y cuya trasgresión merece sanción, la cual puede ir desde un castigo social como lo es, el no hablar con el individuo transgresor de las reglas o excluirlo del juego.

Piaget desecha la idea de que el juego es una función aislada y lo relaciona con los procesos de desarrollo cognitivo y tiene continuidad con el desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, Vygotsky (citado en Waserneger, 1991), menciona que la característica fundamental del juego es, que esté se da al inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre alterando la percepción de la realidad, ubicando la actividad de juego en una situación imaginaria. Elkonin (1980), subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Ahora bien según Vygotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, puesto que el niño dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias. No obstante, la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo. Elkonin (1978), Leontiev (1964, 1991), Zaporozhets (1971) y el mismo Vygotsky (1962,

1978), consideran a los juegos y la fantasía como actividades muy importantes para el desarrollo cognitivo, motivacional y social.

Por otra parte, Vigotsky (citado en Lobato, 2005) define e identifica el juego sociodramático como una forma de ensayar conductas del mundo adulto, atribuyendo a los objetos un significado personal y cultural; a través de las representaciones de su vida diaria, pone en práctica sus conocimientos sociales, sus esquemas sobre el mundo y los contrastan con sus compañeros de juego. Los jugadores deben cumplir una serie de reglas, las cuales no están descritas explícitamente, estas normas vienen marcadas por la coherencia del guion y el comportamiento del personaje.

En el juego sociodramático también se practican y se contrastan los esquemas de género; es decir, las ideas acerca de lo que debe ser o hacer el individuo en cuanto al género al que pertenezca; son construcciones mentales elaboradas por los individuos como fruto de las experiencias sociales en las que se reafirman las actividades socialmente aceptadas.

El adulto interviene en la dinámica del juego realizando un papel de mediador (Brunner, 1984), participando en la configuración de la escena, en la representación de papeles o simplemente ofreciendo orientaciones, sin robar nunca la iniciativa a los protagonistas del juego, desde un punto de vista sociocultural, el papel del mediador es importante, ya que ayuda en la construcción y apropiación del símbolo.

Ahora bien el juego sociodramático es una definición puntualizada en la ejecución del juego simbólico, debido a que en los dos se localiza la necesidad de representar acciones, a las cuales el individuo aun no tiene acceso, utilizando objetos y atribuyéndoles propiedades inexistentes en ellos, además este mismo proceso de atribución lo lleva a cabo el individuo con el mismo, para hacerse pasar por cualquier otro que quiera ser. Dentro de esta definición también encontramos a los juegos maqueta, o miniaturizados, estos son objetos que se usan cotidianamente en la vida social, pero adecuados a las dimensiones infantiles, además de limitados en sus funciones reales, pero debido al uso de la imaginación en el juego, este último punto pierde relevancia.

Existe otra vertiente de definiciones de juego caracterizadas por la ejecución, estos son los juegos de actividad física, ya que utilizan el cuerpo para llevar a cabo el juego, además de requerir un esfuerzo por parte del individuo, se caracterizan por requerir un amplio espacio y por la participación de muchos individuos. Dentro de las clasificaciones de juego de actividad física se engloban las definiciones de Huizinga y las de Chateau, los cuales enfatizan la acción primaria del juego (equilibrio, lucha, carrera, salto etc.) dejando a un lado la característica básica, que es que el juego es actividad física. Adicionalmente en esta clasificación encontramos a los deportes, que son juegos institucionalizados, los cuales tienen una meta en común (competir), pero juegos al final de la jornada y a los videojuegos.

Hoy en día, los llamados juegos virtuales han tomado gran importancia, y son practicados por millones de personas en el mundo; el “**videojuego**” es un “software” (programa) creado y basado en la “interacción entre una o varias personas” y un aparato electrónico (con el objetivo de entretener), que hace visualizar el contenido de dicho software; (Cita Pag pangea) los visualizadores de software han tenido una evolución acelerada y pueden encontrarse de diversas maneras y adecuadas a distintas posibilidades económicas, las cuales a su vez darían acceso a novedosas y avanzadas clases de **entretimiento interactivo virtual**.

El juego virtual o video juego se caracteriza por la interacción del individuo con una simulación, ya sea de objetos o situaciones reales, inalcanzables para el individuo.

Todos los videojuegos utilizan instrumentos los cuales permean la interacción del individuo con las representaciones virtuales de eventos, algunos de estos instrumentos requieren movimiento, pero en un espacio delimitado por los mismo instrumentos, esto lleva a quien juega a una pasividad casi estática, donde aunque existen movimientos no son la actividad que se representa, simular conducir no es conducir, simular volar un avión, no es volar un avión, etc.

La pasividad casi estática de los movimientos en los jugadores de videojuegos la vemos representada más claramente en el siguiente ejemplo; en

el juego de fútbol (juego de actividad física), se ven involucrados movimientos de todo el cuerpo, con sus limitantes, las cuales consisten en no tocar el balón con las manos cuando este está dentro del campo de juego a excepción de un jugador que funge como guardameta; en la realidad virtual, solo se necesita la coordinación de 4 a 6 dedos oprimiendo mandos en un ritmo determinado, para que el juego de fútbol sea fluido, las cualidades son diferentes y las habilidades que se necesitan también, cabe resaltar que en este estudio la valoración de las habilidades que promueven los distintos tipos de juego no están a juicio, más bien se trata de observar y valorar las habilidades que cada uno de los juegos promueve en quien los practican como las relaciones afectos y habilidades en los juegos.

En general este estudio reconoce 4 categorías generales de ejecución del juego, (simbólico, actividad física, de mesa y virtuales) haciendo especial énfasis en que estas 4 categorías generales cuentan con un sustento teórico, afianzado por una síntesis adecuada a las necesidades de este estudio, además estas cuatro categorías son incluyentes entre sí; es decir, pueden combinarse para dar cabida a los diversos tipos de juegos que hoy en día existen.

Estas cuatro categorías son relativamente nuevas, por que se conjugan las diversas definiciones que a lo largo del tiempo han permeado el fenómeno de juego, en este estudio las categorías generales anteriormente planteadas, se presentan en combinaciones de ellas mismas.

Estas categorías de juego, tienen una definición de acuerdo a lo reportado por los individuos que realizan los juegos e interpretados para adecuarlos a las categorías indicadas. (Ver Anexo 2).

3. AUTONOMÍA

En el ámbito social, la autonomía es un concepto psicológico y ético el cual tiene por significado: **“la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo”**(Dicc). La propia etimología de la palabra indica su índole moral, porque el «nomos» hace referencia al ámbito normativo.

La autonomía se sitúa en el ámbito individual y supone estar en condiciones de mantener una cierta autodisciplina; por lo que, la autonomía es un fundamento básico para el comportamiento moral y para un uso responsable de la propia libertad.

Entonces, autonomía en el caso del infante se presenta durante una actividad de manera espontánea, por ende: autonomía supone que la persona, en este caso, el infante durante su actividad espontánea, es:

- a) Capaz de actuar a partir de su propia iniciativa.
- b) Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo para el programa de acción que se ha propuesto, por lo cual éste se hace pertinente y adecuado.
- c) Manifiesta una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento.
- d) Al mismo tiempo la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción.
- e) Ello le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción (Chokler, 2008).

Las posturas clásicas de la psicología evolutiva, consideraban la autonomía como el fenómeno más importante del progreso cognoscitivo. Posturas más contemporáneas de este enfoque prestan más atención al proceso de construcción de la autonomía por parte del niño; ya que se trata de un paso desde la dependencia absoluta hacia la independencia es el desarrollo del autocontrol y es uno de los logros más impresionantes de los niños.

A comparación de los animales que atienden automáticamente a los estímulos relevantes; mientras que, los humanos ponemos atención voluntaria en ciertas cosas que pueden ser relevantes. Para adquirir este control, el niño tiene que aprender a inhibir sus impulsos, incluso aquellos que están poderosamente influidos por las emociones.

La escolarización tiene una función esencial en la regulación del comportamiento; en esta etapa el niño unifica su personalidad, integrando sus roles de género, los valores morales que aprende y las expectativas sobre lo que debe lograr y cómo debe comportarse. La interiorización de normas sociales (modelos de comportamiento, sanciones y/o expectativas) se produce paulatinamente; por ejemplo, la moralidad es convencional, pero va adquiriendo una mayor independencia de los juicios de los adultos a medida que comprende el significado de las nociones morales. Además de que se definen los rasgos de la personalidad, habrá niños más inhibidos; mientras que otros serán extrovertidos. Hay que evitar el exceso de inhibición y la agresividad, que son los dos extremos del mismo continuo.

La atención es un aprendizaje básico que se da en la escuela, pero también en los juegos; la atención implica, en el aprendizaje formal e informal que el niño comienza a regular la capacidad de estimulación de agentes extremos en su propia conducta.

Ahora bien, la autonomía permea a la autorregulación, la autonomía como ya lo había mencionado es la capacidad de tomar alguna decisión sin intervención de alguien más, pero la autorregulación es la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta, de manera flexible de acuerdo con las circunstancias de cambio (Covarrubias; 2002, p.52); entonces la autonomía la podemos entender como la capacidad en la toma de decisiones del niño y la autorregulación como la capacidad de planear o disponer de metas en una acción en particular.

Para profundizar y clarificar el término de autorregulación, Vigotsky menciona que está se desarrolla mediante el contacto social; ya que, es en este contacto cuando se interiorizan y re - adaptan aspectos cotidianos.

Ahora bien recordemos que para Vigotsky, dentro del ámbito social, es donde se desarrollan los procesos psicológicos superiores a través de la mediación, proceso el cual tiene como objetivo integrar al individuo a una

cultura, mediante, objetos, símbolos, significados e instrumentos establecidos por la cultura e históricos, pero siempre necesarios para la integración del individuo a un medio cultural y social; estos sirven como “recursos mediacionales” los cuales son portadores de los patrones y el conocimiento socio cultural. Los procesos psicológicos superiores, se da la interacción de los individuos que están integrados a la cultura y los recursos mediacionales; se da una acción mediada la cual consiste en “individuo(s)-actuando-con-recursos-mediacionales”, pero se entiende mejor como toda acción llevada a cabo dentro de una cultura en específico, llevando un significado y símbolos dentro de sí, con el afán de que los “patrones o conocimientos socioculturales” sean transmitidos y asimilados; este no es el final de la acción mediada y es aquí donde entra la autorregulación, siendo que si la acción mediada, es transformada por el individuo que la realiza o que la media, dependiendo y adaptando patrones en cuanto a la acción, esta es transformada y por ende autorregulada.

Para tener una mejor comprensión en cuanto a la transformación de la actividad mediada, se retoma lo mencionado por E y C, diciendo: “la transformación sólo puede darse en la medida en que la persona internalice los usos sociales de instrumentos y herramientas apropiándose de ellos y generando de esta manera las funciones superiores vigentes”. Como lo menciona con toda claridad el autor *analizado*, *este proceso de internalización no es una calca* en el plano individual de cuanto acontece en lo social sino que, es una re-creación en lo personal de aquello que se da entre la gente o el ámbito social.

En la teoría Sociocultural plantea que el proceso de autorregulación se desarrolla a partir de la interacción social, implica la transformación de la relación que se establece con otros y posteriormente se internaliza. Además, recordemos que de acuerdo a Vigotsky la existencia de absolutos concretos en cuanto a cómo se desarrollan los procesos psicológicos superiores, en este caso la autorregulación; es una idea desechable; es por eso que Covarrubias (2002) plantea que dentro de la autorregulación existen niveles:

1. **Regulación predominantemente externa.** El niño prácticamente es objeto de dominio por los conocimientos, experiencia o afecto de otros. Se subdivide en:

- a) **Regulación externa promotora de acciones.** Referido a la participación del otro alentando la formación de una acción.
 - b) **Regulación externa correctora de acciones.** Describe la influencia que tiene el otro cuando a partir de modelar una acción o a través de una explicación o castigo se tiene la intención de que el niño reoriente una acción que está ejecutando.
 - c) **Regulación externa que inhibe acciones.** Regularmente la participación del otro cuando pretende inhibir una acción del niño y está asociado a expresiones como “no”, un grito, golpe, regaño, chantaje o amenaza.
2. **Regulación conjunta.** El niño manifiesta una participación activa en la regulación de acciones, conocimiento o reacciones afectivas que son mediadas por el otro. Se subdivide en:
- a) **Regulación conjunta de actividad.** Cuando el otro realiza esta actividad, los niños ya participan con actividades o movimientos que facilitan la tarea.
 - b) **Regulación conjunta de conocimientos.** Implica que los conocimientos del otro y del niño, se manifiesten y combinen en la realización de una tarea.
 - c) **Regulación conjunta afectiva.** Implica el reconocimiento de preferencias, gustos, aceptaciones y/o rechazos, en suma todas las manifestaciones posibles del afecto tanto del otro como del niño.
3. **Autorregulación.** Cuando en una relación interpsicológica se manifiesta de manera dominante la actividad, el conocimiento o los afectos del niño se está en presencia de un ejercicio de autorregulación.

Debido a la poca información encontrada acerca de autonomía y autorregulación y como está influye dentro del proceso de desarrollo infantil; este trabajo tiene como objetivo tratar de explicar mediante la filiación a diversos tipos de juego en niños, de diversas edades, acompañantes y contextos, como la autorregulación, la autonomía y el juego intervienen en el proceso de desarrollo infantil.

4. ESTILOS O PATRONES DE CRIANZA

Los agentes de socialización y mediación más importantes, por el poder de influencia que tienen sobre el desarrollo general de los niños, son: la familia, la escuela, el grupo de iguales, las instituciones y medios de comunicación de masas (Bernaola, 2007). En este trabajo ya se planteó una idea general acerca de que es la autonomía y la autorregulación, y cómo influyen estas en el desarrollo del niño; en este trabajo se enfatizará como los estilos de crianza favorecen o limitan el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el infante.

En la familia nos apropiamos de las normas básicas de la comunicación y del comportamiento; esto a través de las rutinas diarias, juegos, a través de acompañantes o agentes mediadores significativos.

Aprendemos infinidad de normas, usos, costumbres, lo que, entre otros factores, condicionan cual será nuestro estilo de vida futuro. Bernaola (2007), en un esfuerzo de sistematizar las distintas formas en que los padres y madres tienden a transmitir estos valores, ha distinguido cuatro estilos o patrones de crianza:

a) *Estilo democrático o perentorio (alta aceptación/implicación y alta corrección/imposición).*

Son aquellos padres que se esfuerzan por guiar las actividades del hijo de una manera racional orientada al proceso; estimulando el diálogo verbal y compartiendo con el hijo el razonamiento que subyace a su criterio. Estos padres valoran tanto los atributos expresivos como los instrumentales, las decisiones autónomas y la conformidad disciplinada. En consecuencia, ejercen el control firme en puntos de divergencia, utilizando el diálogo. Reconocen sus derechos y obligaciones como adultos, pero también los intereses y modos de sus hijos.

Los padres democráticos o perentorios afirman las cualidades vigentes del hijo, pero también establecen líneas para la conducta futura, recurriendo tanto a la razón como al poder para lograr sus objetivos. Estos padres junto con los indulgentes son los mejores comunicadores, tienen una buena disposición para aceptar los argumentos del hijo para retirar una orden o una demanda,

argumentan bien, utilizan con más frecuencia la razón que la coerción para obtener la complacencia y fomentan más el dialogo que la imposición para lograr un acuerdo con el hijo (Misitu, G.; Garcia, F). Por este motivo, muy probablemente, los hijos de estos hogares son los que más sólidamente se apropian de las normas de comportamiento social (Llenares, 1998).

Los efectos en los hijos del estilo o patrón de crianza democrático o perentorio.

Los hijos de estos hogares se han criado en la obediencia a la autoridad, puesto que cuando sus comportamientos han sido inadecuados los padres han impuesto autoridad para evitar que se repitan; no obstante que sus normas de actuación estén apropiadas; por que junto con ese ejercicio de autoridad paterna, han recibido las correspondientes explicaciones y justificaciones; manteniendo un dialogo constante con sus padres. Su ajuste psicológico; en general, ha sido bueno, desarrollando normalmente la autoconfianza y el autocontrol como consecuencia de haberse apropiado plenamente de las normas sociales, lo que permite que sus competencias sean máximas y eficaces.

b) Estilo permisivo (alta aceptación/implicación y baja coerción/imposición).

Los padres permisivos ceden la mayoría de la autorregulación de los hijos, aunque esta esté centrada en la circunstancialidad y voluntarismo. Estos padres establecen muy pocas reglas, si es que fijan algunas, y las que sí establecen, generalmente no las hacen cumplir de manera uniforme y constante. Los padres permisivos no quieren estar atados a una rutina; quieren que sus hijos se sientan libres. No establecen límites, ni tienen expectativas claras del comportamiento de sus hijos, y tienden a aceptarlos de manera cálida y cariñosa, no importando la calidad de la conducta de los infantes (Misitu, G.; Garcia, F).

Los padres permisivos dan a los niños tantas opciones posibles, aún cuando el niño no sea capaz de tomar una buena decisión o el haberle enseñado a tomar decisiones. Tienden a aceptar el comportamiento del niño, sea bueno o malo, y no hacen ninguna retroalimentación crítica sobre si le

beneficia o no le beneficia o si el comportamiento infantil está de acuerdo o no a las normas valores o reglamentaciones.

Los efectos en los hijos del estilo o patrón de crianza permisivo.

Los hijos de las familias permisivas, participan con un alto grado de aceptación/implicación, a comparación de los democráticos; los niños de estas familias reciben una importante retroalimentación positiva por parte de sus padres cuando sus actuaciones son correctas, pero cuando sus comportamientos se desvían de las normas, sus padres no les imponen sanciones, por ende la regulación normativa es nula e inconstante. Frecuentemente los hijos de estas familias son, voluntariosos, sin límites de implicación y responsabilidad.

Es posible que la ausencia de correcciones de los padres permisivos, sea el motivo por el que se encuentren “especialmente orientados hacia sus iguales y a sus necesidades inmediatas” (Lamborn, 1991). De esta manera los niños con padres permisivos; al no haber vivenciado una figura paterna de autoridad, reproducen los valores y patrones de crianza con los cuales fueron educados.

c) Estilo autoritario (baja aceptación/implicación y alta corrección/imposición).

Los padres autoritarios siempre tratan de estar en control y ejercer control sobre los niños. Estos padres fijan reglas estrictas para tratar de mantener el orden y normalmente lo hacen sin demostrar mucho afecto o cariño al niño. Tratan de establecer normas de conducta estrictas y generalmente son muy críticos de los niños porque no satisfacen los criterios. Les dicen a los niños lo que deben hacer, tratan de hacerles obedecer y normalmente no les dan opciones para escoger. Para complementar, Covarrubias (2002) menciona que los padres que ejercen este estilo de crianza tienden a reafirmar su personalidad mediante el dominio despótico de sus hijos.

Los padres autoritarios no explican por qué quieren que sus hijos hagan las cosas. Si un niño pregunta sobre alguna regla u orden, quizás el padre le conteste, "porque yo lo digo". Los padres tienden a concentrarse en el comportamiento negativo, en vez del positivo, y castigan o regañan a los niños,

muchas veces severamente, porque éstos no siguen las reglas (Misu, G.; Garcia, F).

Los efectos en los hijos del estilo o patrón de crianza autoritario.

Los hijos de padres autoritarios generalmente carecen de un pensamiento propio; además de la falta de entendimiento acerca del por qué sus papás exigen cierto comportamiento. Sufren los efectos de la alta coerción/imposición, con el problema añadido de baja aceptación/implicación; el infante carece de fuerza para amortiguar los efectos negativos, por lo que generalmente muestran un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar.

Esta combinación tampoco permite que adquieran la suficiente responsabilidad como para que puedan obtener unos resultados académicos satisfactorios, además limita la iniciativa, genera extrema timidez, agresividad contenida y frustración (Covarrubias, 2002).

En el estilo autoritario, los efectos en el comportamiento de los hijos dependen de hacia dónde y con qué objetivos está dirigida la orden o la imposición parental, de esta forma si la exigencia es dirigida al mejor rendimiento, académico, deportivo o social, el hijo estará orientado a ser un estudiante o deportista de alto rendimiento y un ciudadano que observa las normas y leyes de su grupo social de pertenencia; por otro lado, si la coerción/imposición está dirigida prioritariamente a satisfacer el ejercicio de poder parental es posible que el infante solo cumpla el deseo o la orden de sus padres cediendo a la regulación externa su comportamiento, afectos y conocimientos (Gómez y Ortiz, 2012).

d) Estilo negligente (baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición).

En los hogares en que se tiene este estilo educativo, unas veces los padres son autoritarios y otras permisivos, dependiendo de su estado de ánimo o de la circunstancialidad. En este patrón de crianza no hay normas claras, una conducta que en algunas ocasiones se premia, en otras, se castiga.

Este estilo parental se considera inadecuado para satisfacer las necesidades de los hijos, y normalmente son manifiestamente indiferentes a sus hijos. Bajos límites se refieren a la falta de supervisión, control y cuidado de los hijos. En estas situaciones, los padres negligentes dejan que sus hijos se cuiden por sí mismos y que se responsabilicen de sus propias necesidades tanto físicas como psicológicas. Los padres negligentes normalmente otorgan demasiada responsabilidad e independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales y en los afectivos. Podríamos decir que, estos padres más que enseñar responsabilidades, lo que hacen es privar a sus hijos de las necesidades psicológicas fundamentales tales como el afecto, el apoyo y la supervisión. Los padres negligentes hacen pocas consultas a sus hijos sobre las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares (Buron, 1994).

Los efectos en los hijos de los padres negligentes.

Este estilo, cuando es predominante en la familia, puede tener efectos negativos en la conducta de los infantes. Los hijos educados en un medio negligente son más testarudos, se implican con frecuencia en discusiones, actúan impulsivamente, son ofensivos; en ocasiones son crueles con las personas y las cosas; mienten y engañan con mayor facilidad que los hijos educados con los otros estilos parentales; también son más agresivos y se implican con más frecuencia en actos delictivos; tienen normalmente, más problemas con el alcohol y otras drogas, en comparación a los hijos educados en los tres estilos de crianza mencionados anteriormente. Los hijos de padres negligentes tienen una pobre orientación hacia el ámbito escolar. Estos problemas conductuales son mencionados con frecuencia como “comportamientos hacia afuera”; esto describe como el hijo está actuando inadecuadamente hacia otras personas y cosas; sin embargo, los hijos de padres negligentes también pueden sufrir interiormente los efectos de este estilo de crianza y “actúan hacia adentro” debido a su naturaleza “invisible”, los efectos emocionales y psicológicos en los hijos pueden ser más devastadores que los efectos visibles del “comportamiento hacia afuera”. Las consecuencias emocionales y mentales invisibles incluyen miedos de abandono, falta de confianza en los otros, ideación suicida, pobre autoestima, indefensión

aprendida, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg, 1994).

Recordemos que estas denominaciones de estilos o patrones de crianza, son incluyentes, ninguno se presenta de manera aislada o permanente, pueden ser oscilantes pero cada uno de ellos influye de manera particular en el desarrollo del infante. También cabe resaltar que lo planteado anteriormente respecto de las consecuencias de los patrones de crianza no tiene una influencia determinista en el comportamiento de los hijos; ya que, el comportamiento del infante, no solo depende de la forma o los patrones parentales, sino de las múltiples influencias a las cuales está expuesto el infante.

Retomando los temas anteriormente mencionados en este trabajo se esbozara de manera teórica la forma en la que el juego y los escenarios donde se practican intervienen en el desarrollo integral de los niños, haciendo especial énfasis en como los patrones o estilos de crianza influyen en el desarrollo de la autonomía en el desplazamiento y la autorregulación en el infante.

Objetivo general.

Examinar la influencia del juego en exteriores y juego en interiores sobre el desarrollo integral en niños y niñas de 6 a 12 años de edad, que cursan la educación primaria.

Objetivos específicos.

- Clasificar los juegos más practicados por los niños en edad escolar.
- Examinar la relación entre patrones de crianza y desarrollo de la autorregulación en infantes de edad escolar.

5. METODOLOGÍA

Población:

En el experimento participaron un total de 261 infantes, de los cuales 147 eran niñas y 114 eran niños, con edades que oscilaban entre los 6 y 12 años, alumnos de una escuela primaria, todos participaron de manera voluntaria.

Aparatos:

La investigación se llevó a cabo en los salones de una escuela primaria. Se utilizó el cuestionario de hábitos alimenticios y preferencia de juegos.

Cuestionario:

Se asignó un número a cada cuestionario (número de cédula), donde el 01 (indicaba el número de escuela), seguido de 01 a 06 (para indicar el grado escolar), posteriormente 01 a 261 (indicaba el número de alumno).

En la primera parte del cuestionario, se registraron los datos demográficos de la población: nombre de la escuela, nombre del niño, edad, fecha de nacimiento, peso y estatura, dirección, si vive en departamento o casa, si tiene jardín o no y con quien vive (mamá, papá, número de hermanos, abuelos y/u otros).

En la segunda parte del cuestionario se recabaron los datos acerca de la frecuencia de consumo de alimentos y bebidas. Se utilizaron las siguientes categorías para registrar los datos: muy frecuentemente (4 o más veces a la semana), frecuentemente (3 veces a la semana) u ocasionalmente (1 vez a la semana).

Alimentos: pan, tortillas, frutas, verduras, pasta y carnes.

Bebidas: refrescos, jugos naturales, café o té, agua de sabor, agua simple y leche.

En la tercera parte del cuestionario, enfocada a juegos, se obtuvo información de los juegos de lunes a viernes y de los de fines de semana. Registrando las características del juego tales como:

EN DÓNDE JUEGAS: son los escenarios de juegos, y se clasificaron como lugares de juegos en exteriores (parque y calle) y juegos en interiores (casa, deportivo o centro comercial) y se agregó la categoría de otros; estos se refieren a escenarios tanto en exteriores como en interiores.

CON QUIÉN JUEGAS: son los compañeros de juego del infante, estos se clasificaron como amigos, hermanos, papá, mamá, otros y se agregó la categoría de solo, cuando el infante no tiene compañía alguna en el juego.

A QUÉ JUEGAS: se describe el juego y los roles de los participantes.

QUÉ TANTO TE DIVIERTES: es la cuantificación a través de una escala Likert de la apreciación de cada infante sobre el grado de diversión que le produce cada juego.

Aplicación del cuestionario:

La aplicación del cuestionario se realizó en dos formas:

1. Dirigida a los infantes con 6, 7 y 8 años, la cual consistió en:

Leer cada una de las preguntas del cuestionario a un pequeño grupo de 3 a 5 infantes, además se parafrasearon las preguntas que no entendieron.

2. Dirigida a los infantes con de 9, 10, 11 y 12 años, la cual consistió en:

Entregar a cada infante una copia del cuestionario, pidiéndole que leyera las instrucciones de como contestar cada una de las aéreas del cuestionario (Ver anexo 1).

La aplicación estuvo a cargo de 3 investigadores, uno dando instrucciones y dos supervisando el correcto llenado o contestando preguntas aclaratorias.

Recopilación de datos.

La recopilación y el análisis de datos se realizó en el programa SPSS versión 15, para registrar los datos de los cuestionarios.

Definición de variables.

Actividad Física: juego en el cual se utiliza el cuerpo para llevar a cabo la actividad, además de requerir un esfuerzo por parte del individuo; este juego se caracteriza por requerir un amplio espacio y por la participación de muchos individuos.

Juego de Mesa: juego en el cual se requiere de objetos que se usan cotidianamente en la vida social, pero adecuados a las dimensiones infantiles.

Juego Simbólico: juego en el cual se representan acciones en las que el individuo aún no tiene acceso, se utilizan objetos y se les atribuyen propiedades inexistentes en ellos. En este juego el niño actúa un personaje.

Juego Virtual: interacción con un medio intangible, representado de manera virtual, se utilizan instrumentos en su mayoría estáticos, los cuales permean la interacción del individuo con las representaciones virtuales de eventos. Se realiza en espacios delimitados.

Parque: terreno público o privado, dedicado al descanso, esparcimiento y convivencia recreativa de personas de todas las edades; habilitado estéticamente y funcionalmente con áreas verdes, árboles y plantas y que por lo general constituyen los principales espacios verdes dentro de una ciudad.

Centros comerciales: lugares de comercio, entretenimiento y de ocio de grandes dimensiones; donde hay diversas tiendas, restaurantes, cines y espacios de juegos para los niños.

Calle: es un espacio público que tiene como objetivo generar una división organizada entre las diferentes propiedades privadas, que también permite el paso y la movilidad de personas y vehículos en el espacio urbano.

Vivienda: es una edificación donde vive la familia, organizada por cuartos (recámaras, sala, cocina, sanitarios) y en ocasiones con patio.

Deportivo: es un espacio habilitado con diversas áreas para la práctica del ejercicio físico como canchas de fútbol, basquetbol, tenis, voleibol, gimnasio, etc.

Edad: años y meses del infante, cumplidos durante la aplicación del instrumento.

Género: se refiere a la construcción sociocultural que diferencia a los seres humanos en dos tipos, masculino y femenino.

Peso: kilogramos que pesa el infante en el momento de la aplicación del instrumento. A este peso se le resta 1.5 kilogramos del peso total, equivalentes al peso de su ropa y calzado.

Estatura: metros y centímetros que mide el infante en el momento de la aplicación del instrumento, restando 1 centímetro de la altura total de éste para omitir la altura del calzado del niño.

Obtención de resultados: preferencia de juegos.

Para la obtención de resultados de los juegos en sus distintas clasificaciones, se elaboraron tablas de contingencia utilizando el programa SPSS v.15 en español, en las tablas se cruzaron los siguientes datos:

Género / Edad / En Donde Juegas / Tiempo / A Que Juegas.

Las tablas de contingencia fueron establecidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Ejemplo de distribución de datos para su análisis.

En donde Juegas/Fines de Semana o Entre Semana				
Género	Edad	A que juegas	A que juegas	A que juegas
Masculino	6 años	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
		Porcentaje*	Porcentaje*	Porcentaje*
	7 años	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
	8 años	Porcentaje*	Porcentaje*	Porcentaje*

*El porcentaje es adquirido de la población de una edad en específico y del género al que pertenece.

Para la clasificación de juegos preferidos, se tomo en cuenta la edad, el género, el escenario de juego, el tipo de juego y si se realizan entre semana o los fines de semana; dando como resultado 12 tablas de contingencia y 24 gráficas (separados por géneros). Además para el análisis estadístico, se realizaron pruebas de correlación de Pearson entre las variables a resaltar.

Obtención de resultados: Regulación en el desplazamiento a lugares de juego.

Para la obtención de resultados se clasificaron los escenarios de juegos, los acompañantes y el nivel de diversión, se realizaron tablas de contingencia utilizando el programa SPSS v.15 en español, en las tablas se cruzaron los siguientes datos:

Escenarios de juego* / Acompañantes de Juego / Nivel de Diversión*****

*Se excluyo escenario de “Casa” (no hay desplazamiento).

**Solo se tomo en cuenta el grado de diversión “Mucho”.

Esto se realizo con el objetivo de determinar la relación existente entre el grado de diversión y los acompañantes de juegos; para posteriormente, observar los niveles de regulación en el desplazamiento de niños y niñas en edad escolar, dependiendo de la edad, el lugar de juego y los acompañantes.

Para alcanzar estos objetivos se realizo un segundo análisis, **tomando en cuenta que los participantes cumplieran con los criterios de:**

- Lugares de juego, fuera de casa (Deportivo, Centro Comercial, Calle, Parque y Otros).
- Acompañantes por nivel de regulación:
 - Regulación Externa: Cuando los acompañantes a lugar de juego son: Mamá, Papá, Otros o las combinaciones entre estas variables.
 - Regulación Conjunta: Cuando los acompañantes a lugar de juego son: Amigos, Hermanos y la combinación de estas variables.

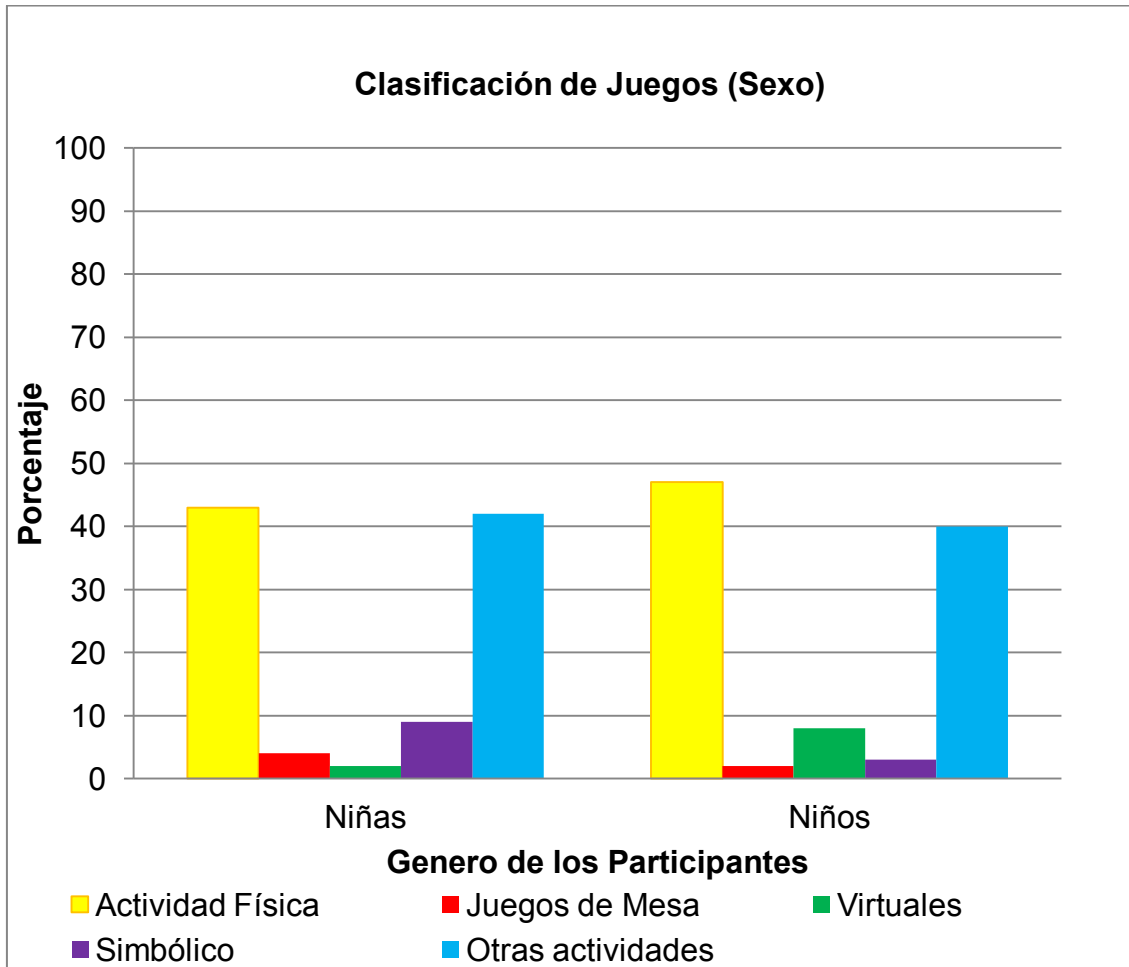
- Autorregulación: Cuando los niños asisten Solos a el lugar de juego.

Se dividieron los datos de toda la población por edad y género; agregando los criterios de regulación antes mencionados; estos fueron los resultados:

6. RESULTADOS

Resultados clasificación de juegos totales.

FIGURA 1. Clasificación de juegos preferidos por la población en general, en todo escenario** y condición*** tomando en cuenta las cuatro categorías principales de juego y los niños que no juegan.

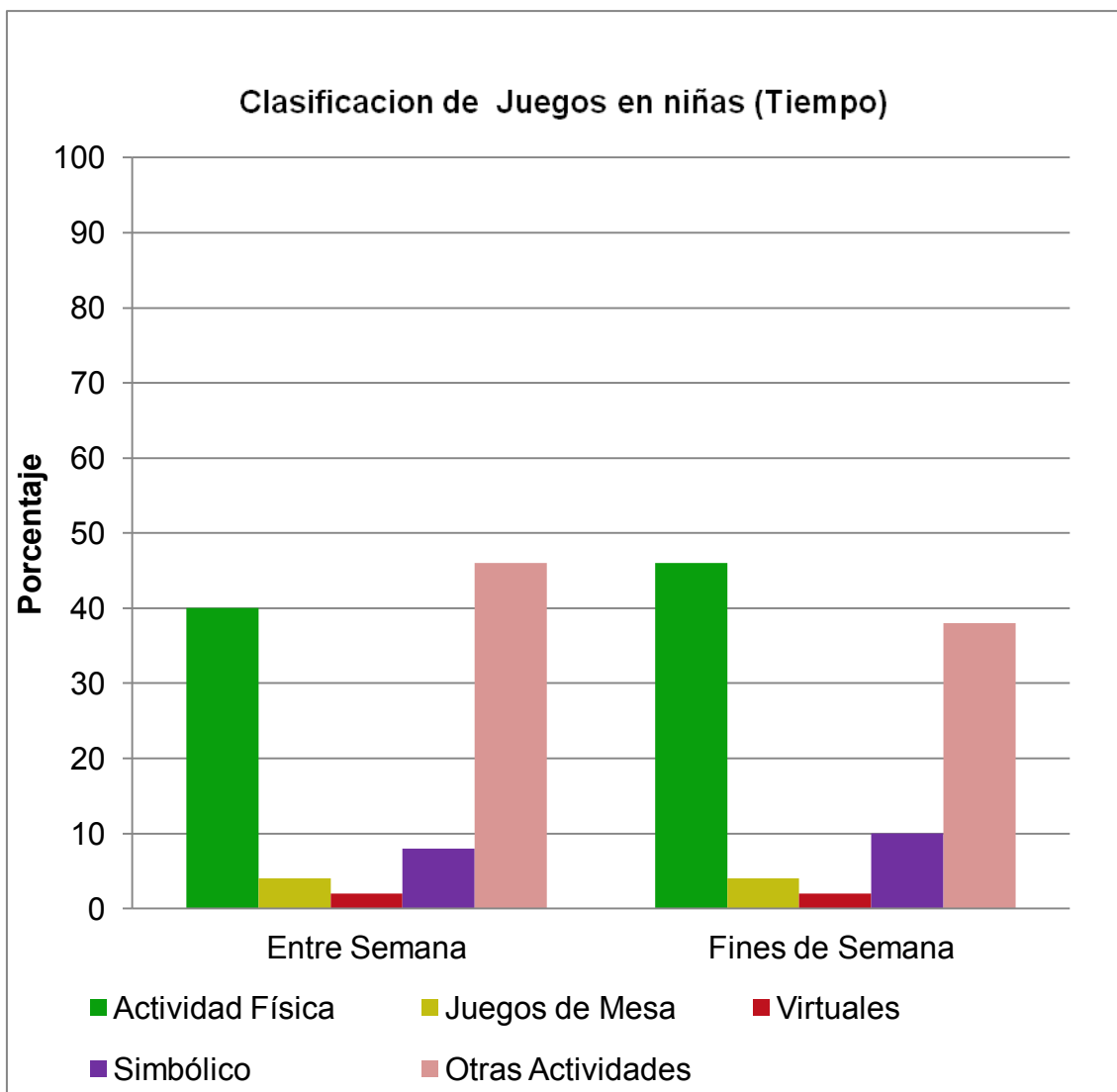


El juego predominante en ambos sexos el juego de actividad física. En participantes del género masculino, en segundo lugar de preferencias, encontramos los juegos virtuales. En los participantes del género femenino, encontramos en segundo lugar el juego simbólico.

**Escenarios: Lugares de juego; Casa, Deportivo, Parque, Calle, Centro Comercial y "Otros".

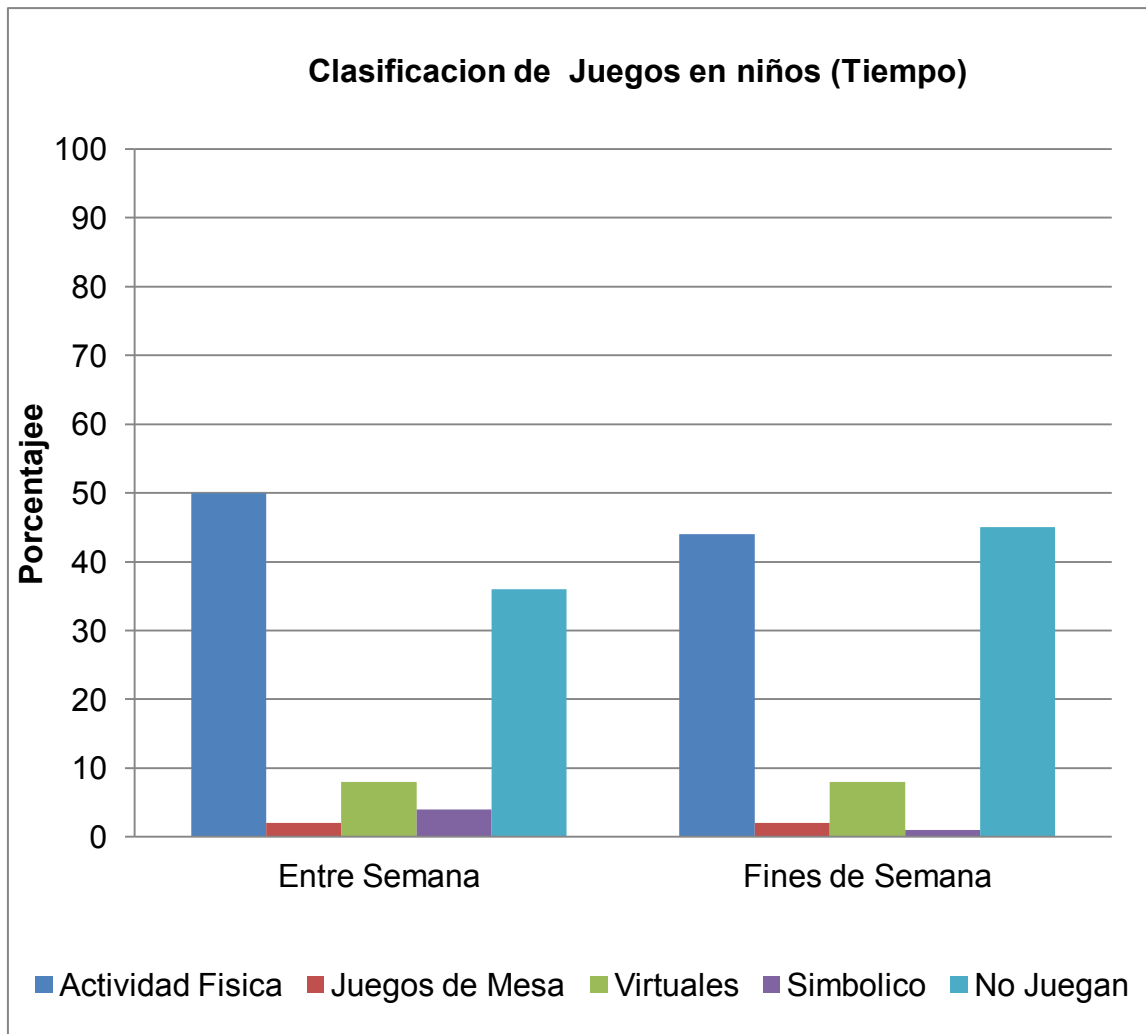
***Condiciones: Tiempo cuando juegan los niños: Entre semana y Fines de semana.

FIGURA 2. Representación de las preferencias de juegos en la población femenina; en todos los escenarios** y en condiciones distintas***



Se observa que las niñas tienen mayor oportunidad de juego los fines de semana. Las niñas, los fines de semana, aumentan su preferencia por juegos de actividad física. Algo similar ocurre con el juego simbólico.

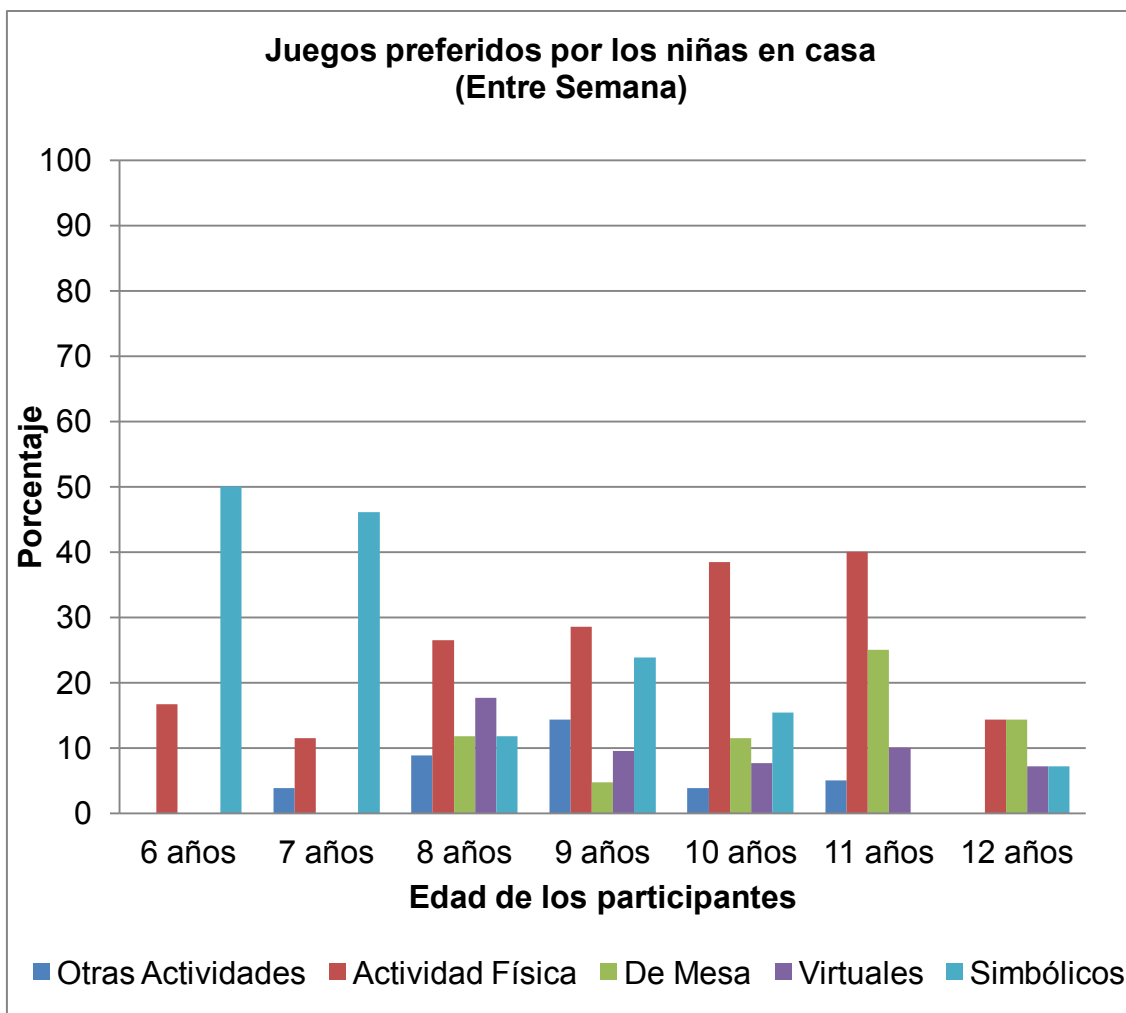
FIGURA 3. Representación las preferencias en juegos de la población masculina en todos los escenarios** y en condiciones distintas***



Los niños tienen menor oportunidad de juego los fines de semana. -La preferencia por los juegos virtuales en hombres permanece en ambas condiciones.

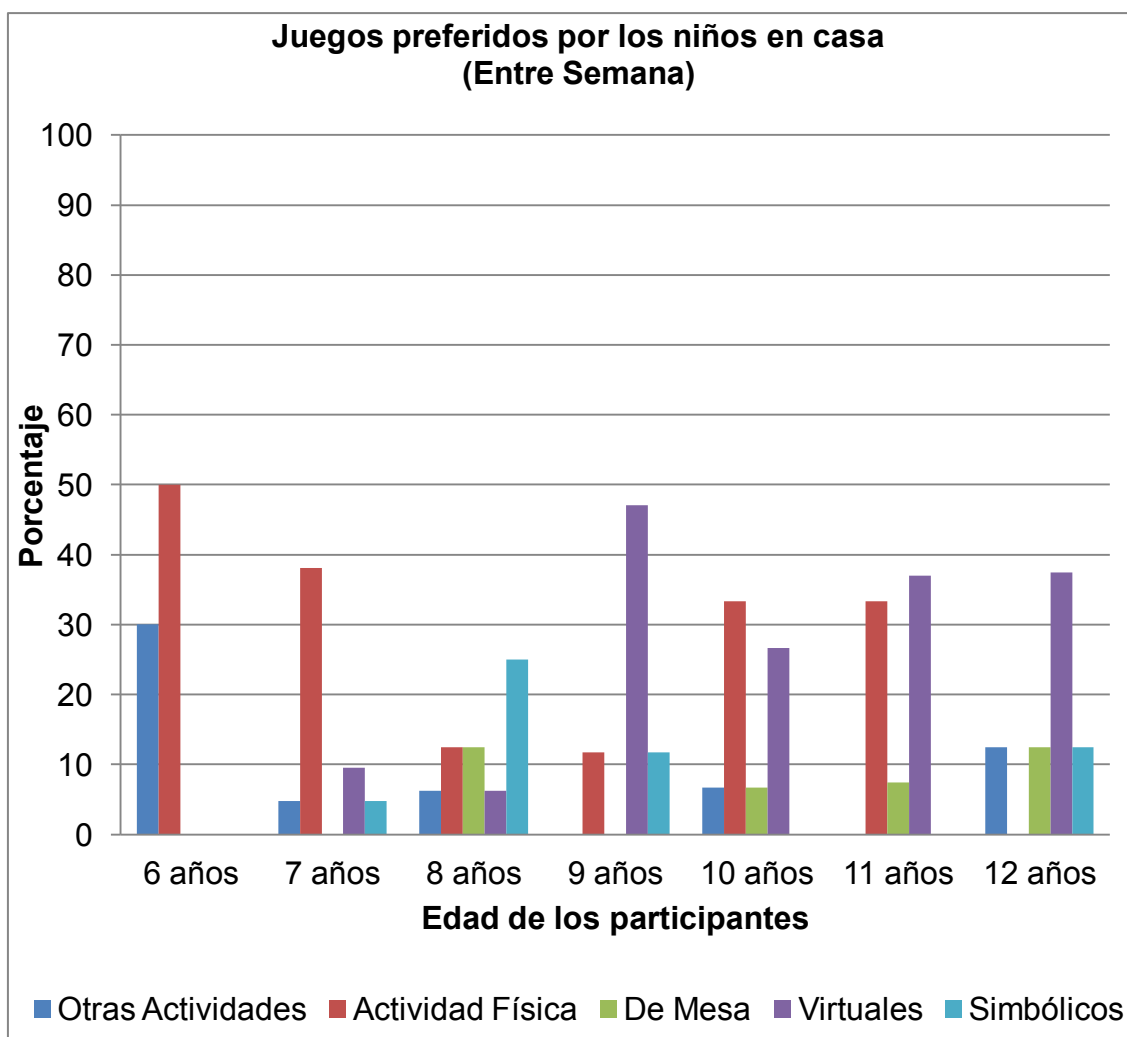
6. 1 Resultados de análisis de juegos, por escenario, edad y género.

FIGURA 4. Juegos preferidos por las niñas en casa de acuerdo a su edad, entre semana.



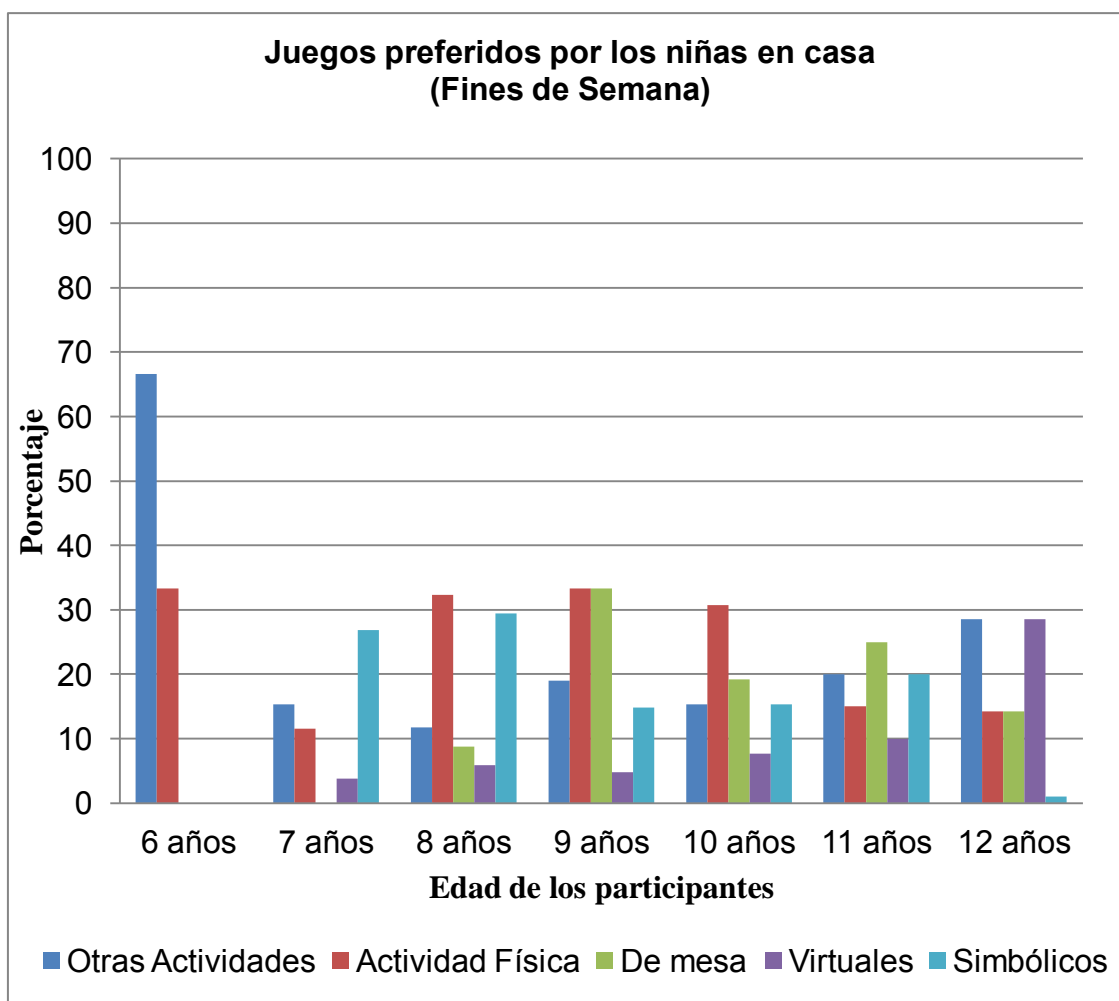
En la figura 4, los juegos preferidos por las niñas en casa entre semana, son juegos de actividad física y simbólicos independientemente de su edad. Las niñas de 6 y 7 años de edad reportan no jugar juegos de mesa y virtuales. La presencia de juegos virtuales incrementa de los 8 años en adelante. Las niñas de 11 años reportan no realizar juegos simbólicos.

FIGURA 5. Juegos preferidos por los niños en casa de acuerdo a su edad, entre semana.



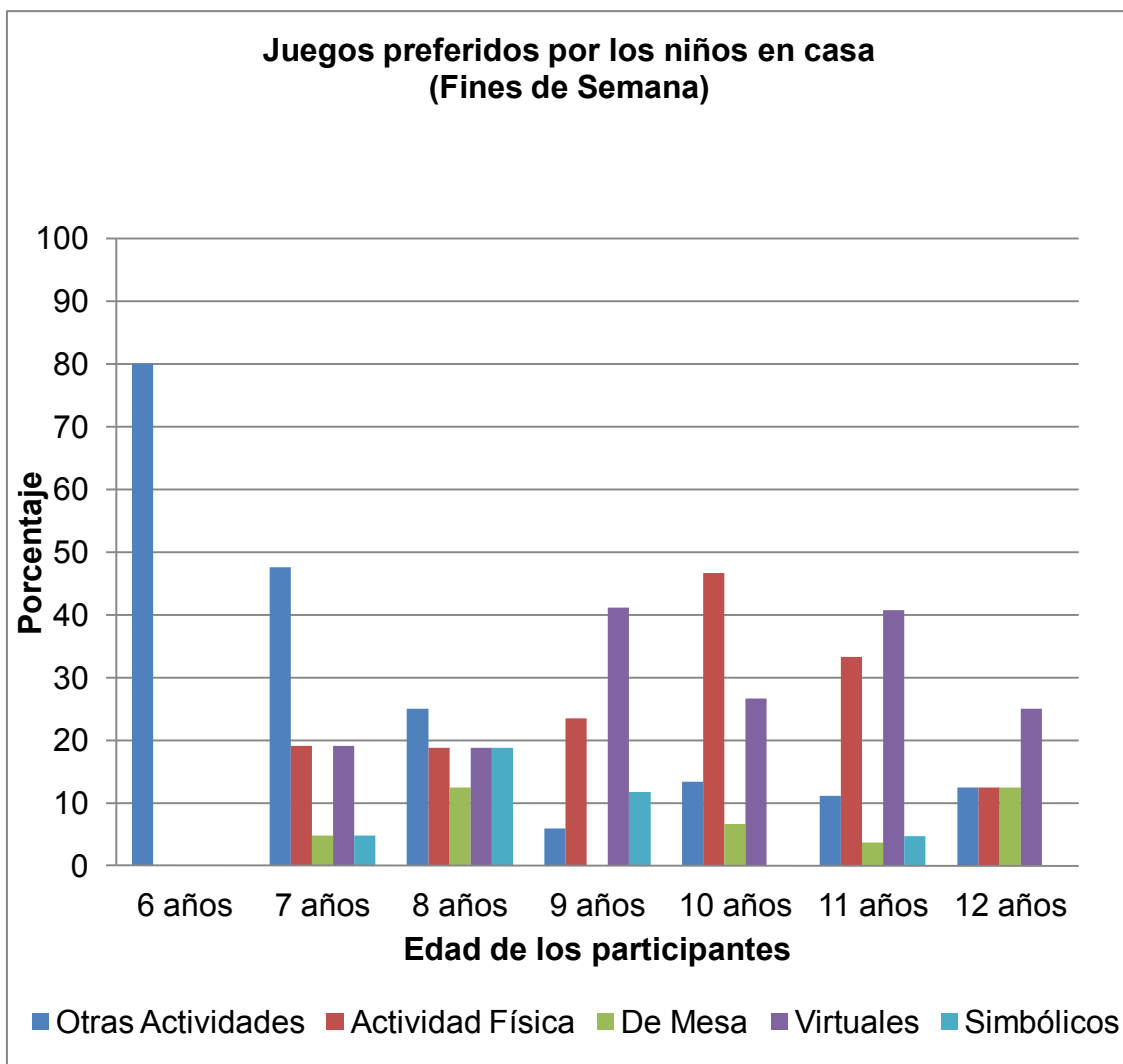
De acuerdo con la figura 5, los juegos preferidos por los niños en casa entre semana, son mayormente los juegos de actividad física y virtuales; sobre todo los niños de 9, 10, 11 y 12 años realizan juegos virtuales; cabe mencionar que, la preferencia por los juegos virtuales aumenta conforme la edad de los niños. Los juegos simbólicos aparecen en menor medida, por ejemplo, los niños de 6, 10 y 11 años reportan no realizarlos en casa. Los juegos de mesa son más frecuentes en los niños de 8, 10, 11 y 12 años de edad.

FIGURA 6. Juegos preferidos por las niñas en casa de acuerdo a su edad, en fines de semana.



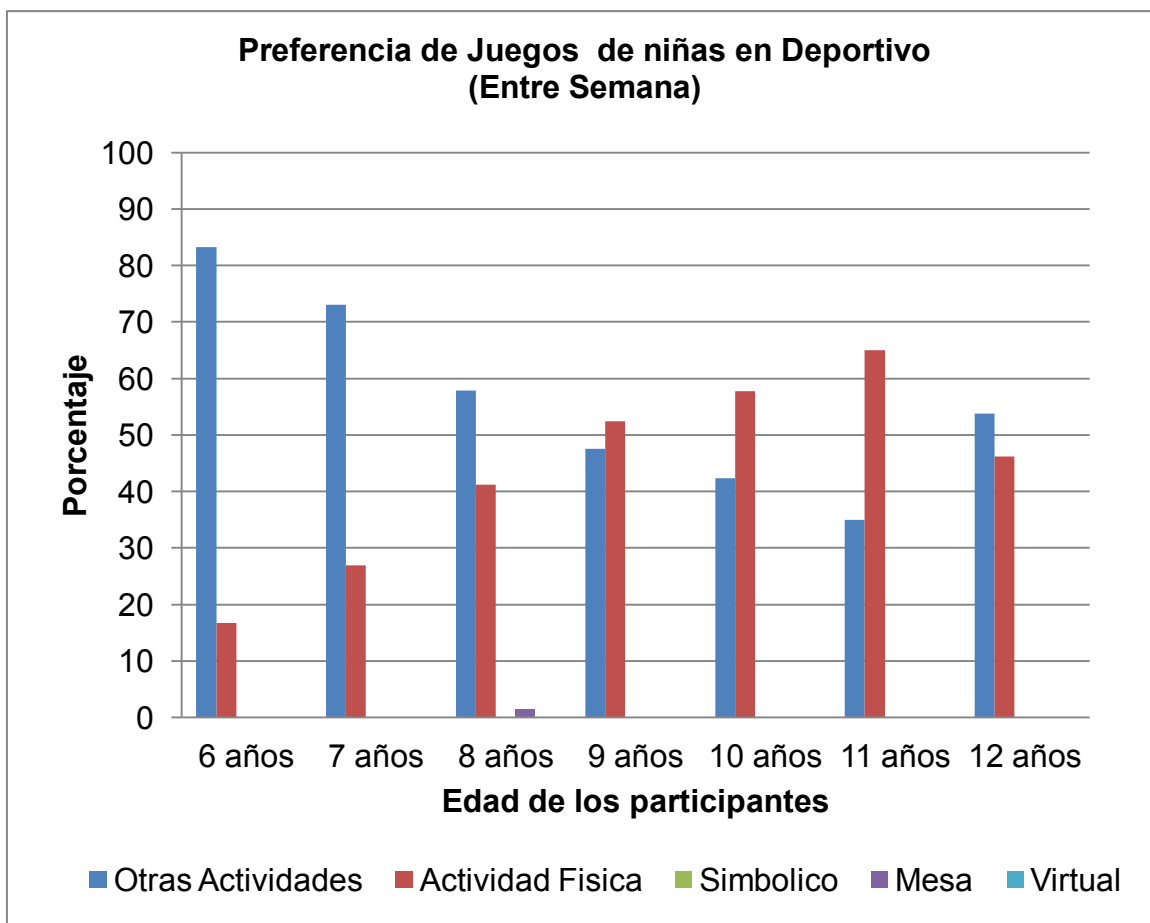
La figura 6, denota los juegos preferidos por las niñas en casa los fines de semana; donde se muestra que las niñas mayormente realizan juegos de actividad física y simbólicos. Los juegos de mesa los realizan más las niñas entre 8 a 12 años de edad. Las niñas de 6 años de edad reportan no llevar a cabo juegos de mesa, virtuales y simbólicos. En las niñas de 7 años en adelante persiste el juego virtual e incluso incrementa conforme aumenta la edad.

FIGURA 7. Juegos preferidos por los niños en casa de acuerdo a su edad, en fines de semana.



De acuerdo con la figura 7, la presencia de los juegos virtuales incrementa en los niños de 7 a 12 años. Asimismo, los juegos de actividad física, de mesa y simbólicos se mantienen en todas las edades excepto a los 6 años. Los niños de 6 años reportan hacer otras actividades en casa los fines de semana.

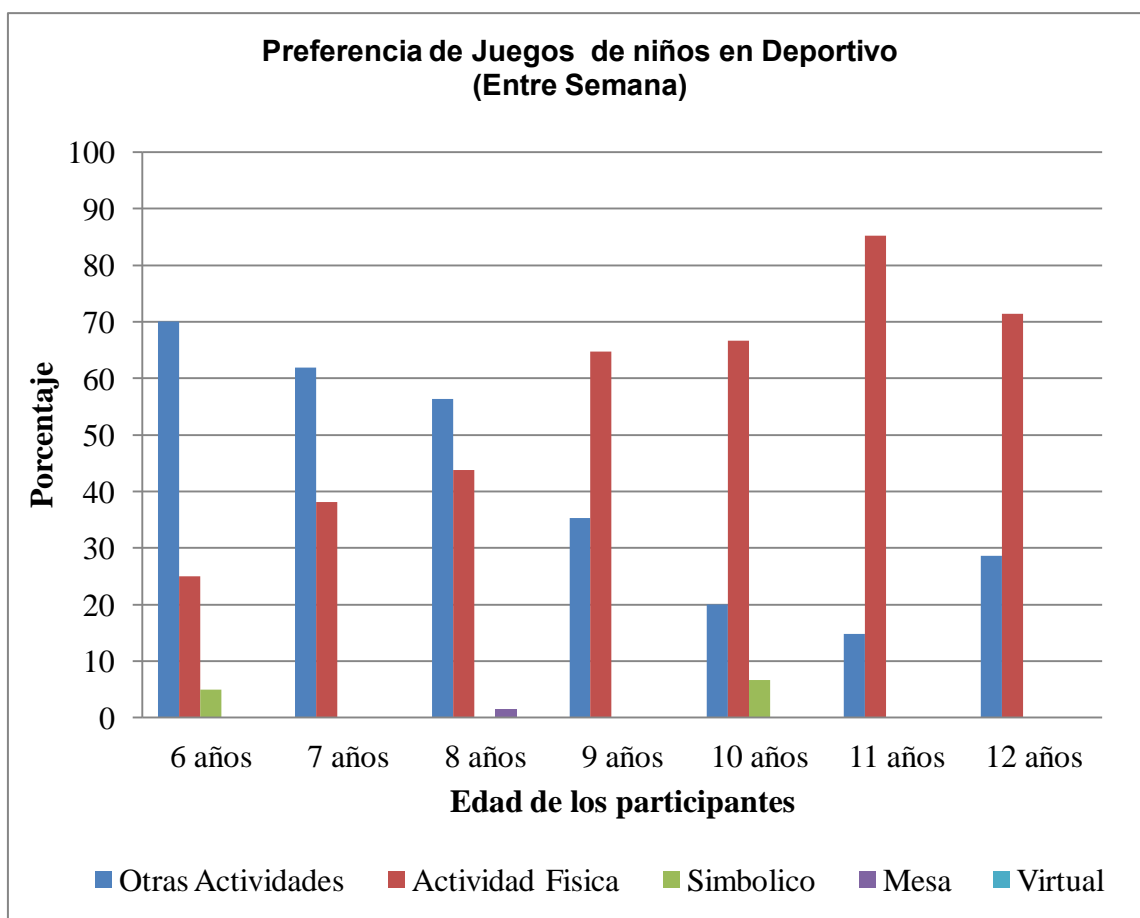
FIGURA 8. Juegos preferidos por niñas en Deportivo, de acuerdo a su edad, entre semana.



En esta gráfica se observa que al aumentar la edad, la realización de otras actividades no definidas como juego disminuye, el efecto contrario se observa en el juego de actividad física; ya que conforme aumenta la edad en las niñas, aumenta la preferencia de juegos de Actividad Física en el Deportivo, llegando a su más alta presencia a los 11 años de edad con un 65% de preferencias.

El juego de mesa se presenta en un porcentaje mínimo, en el deportivo, a los 8 años de edad.

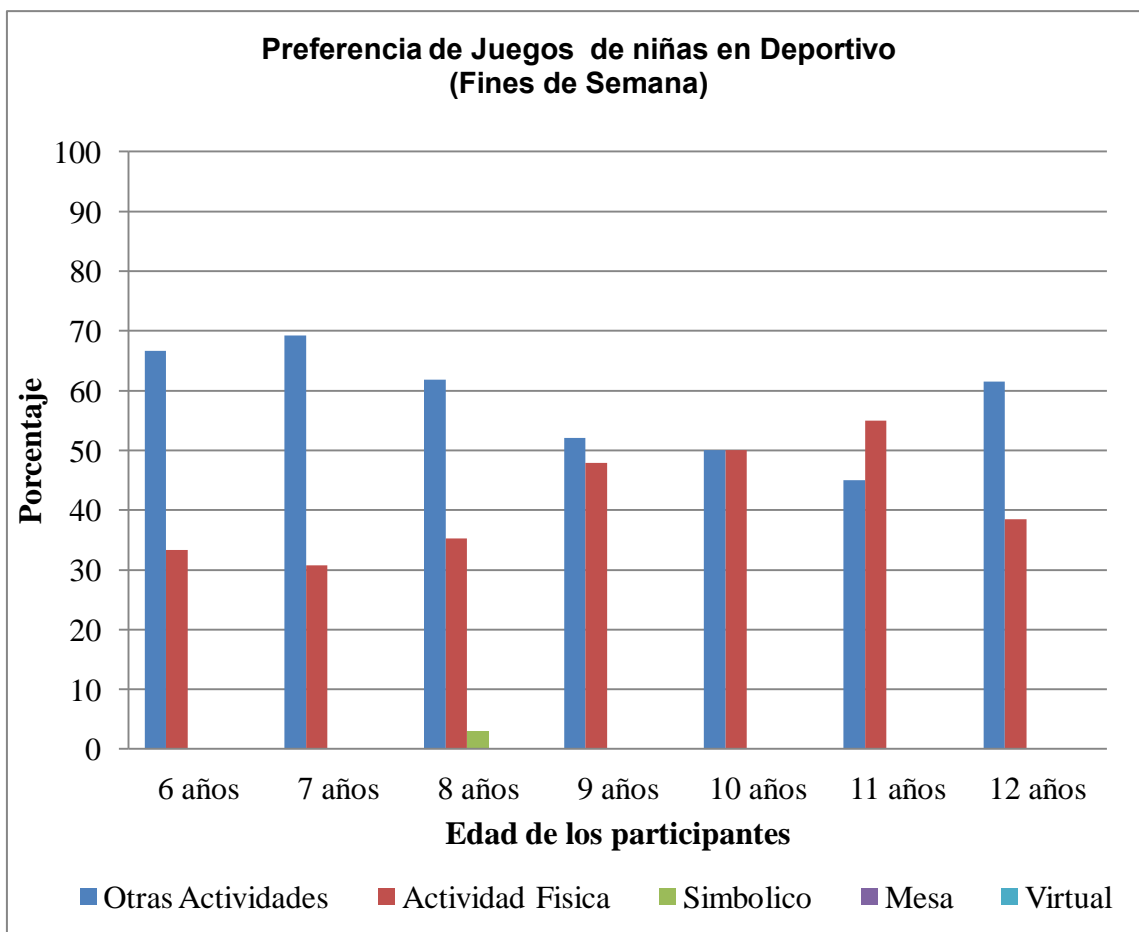
FIGURA 9. Juegos preferidos por niños en deportivo de acuerdo a su edad, entre semana.



En esta gráfica se observa que; conforme aumenta la edad, el porcentaje de juego de actividad física aumenta, llegando a su punto más alto a la edad de 11 años (85%); lo contrario ocurre con la realización de otras actividades no definidas como juego, donde se observa que, conforme aumenta la edad en los niños, la realización de otras actividades disminuye.

En este escenario los juegos simbólicos, aunque presentes a los 6 y 10 años, no son constantes, ni muy frecuentes, al igual que los juegos de mesa.

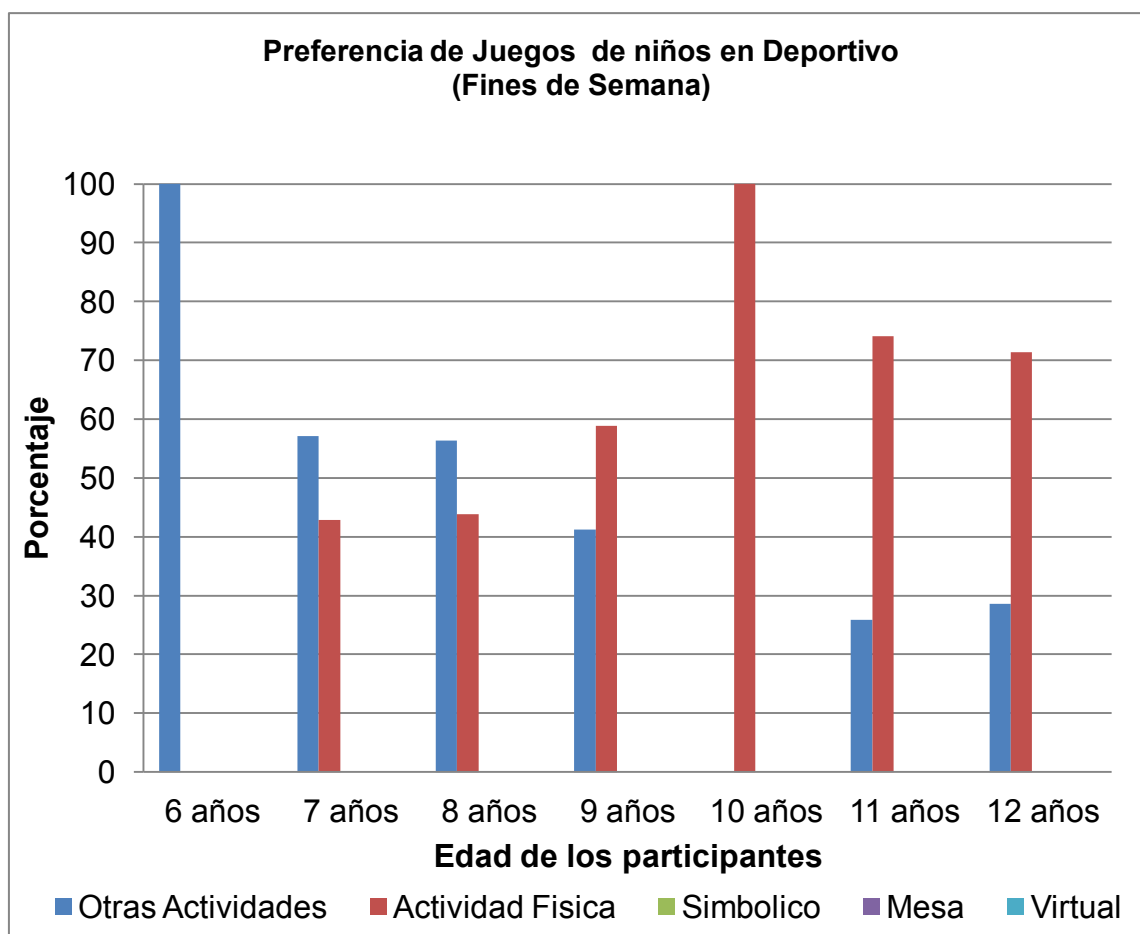
FIGURA 10. Juegos preferidos por niñas en deportivo, de acuerdo a su edad, en fines de semana.



En esta gráfica nos podemos dar cuenta que la realización de juegos de actividad física aumenta conforme aumenta la edad, llegando a su máximo a los 11 años con un 55% y la realización de otras actividades no definidas como juego disminuye en este escenario.

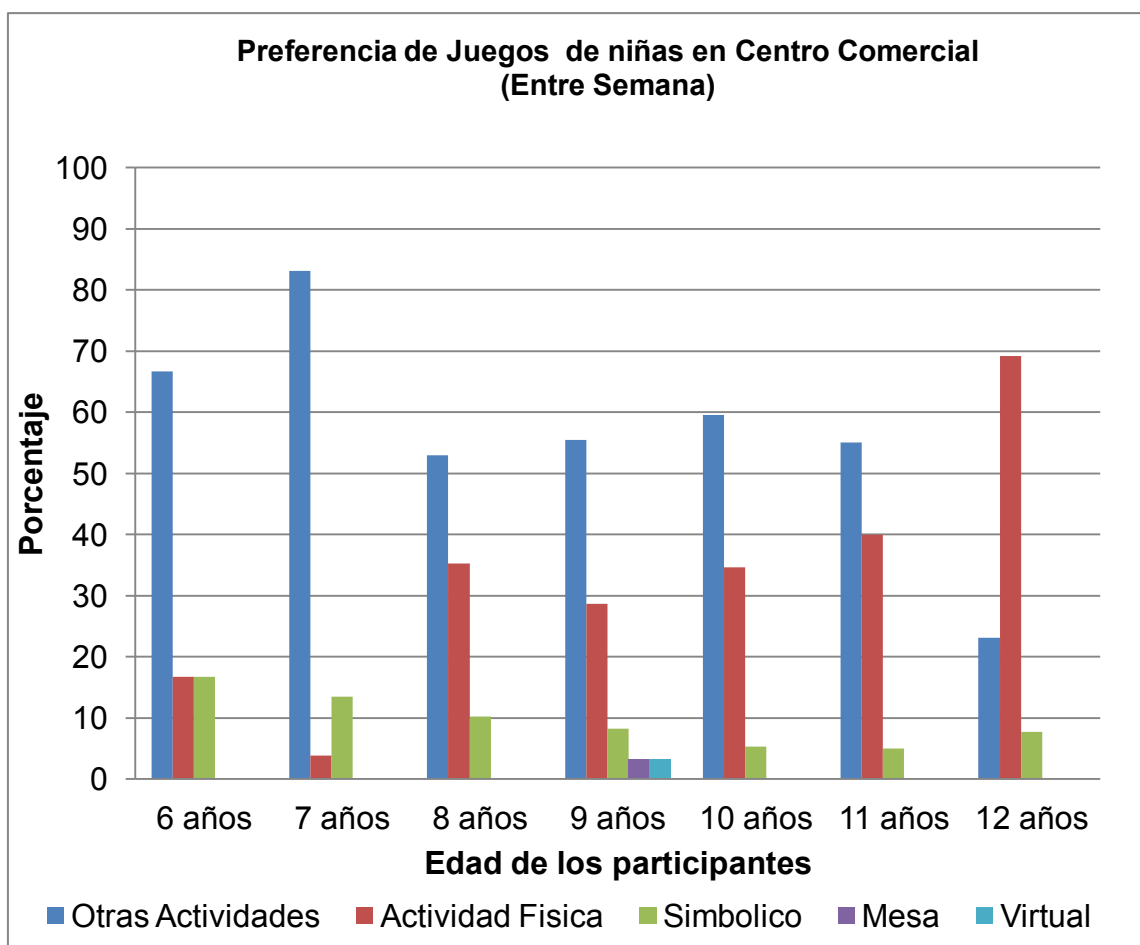
En este escenario el juego simbólico solo se presenta a la edad de 8 años.

FIGURA 11. Juegos preferidos por niños en deportivo de acuerdo a su edad, en fines de semana.



En la gráfica 8 podemos observar que, el total de los niños de 6 años de edad, asisten al Deportivo y realizan otras actividades no definidas como juego, conforme aumenta la edad, especialmente a los 10 años, el juego de actividad física se hace predominante en este escenario.

FIGURA 12. Juegos preferidos por niñas en Centro Comercial de acuerdo a su edad, entre semana.

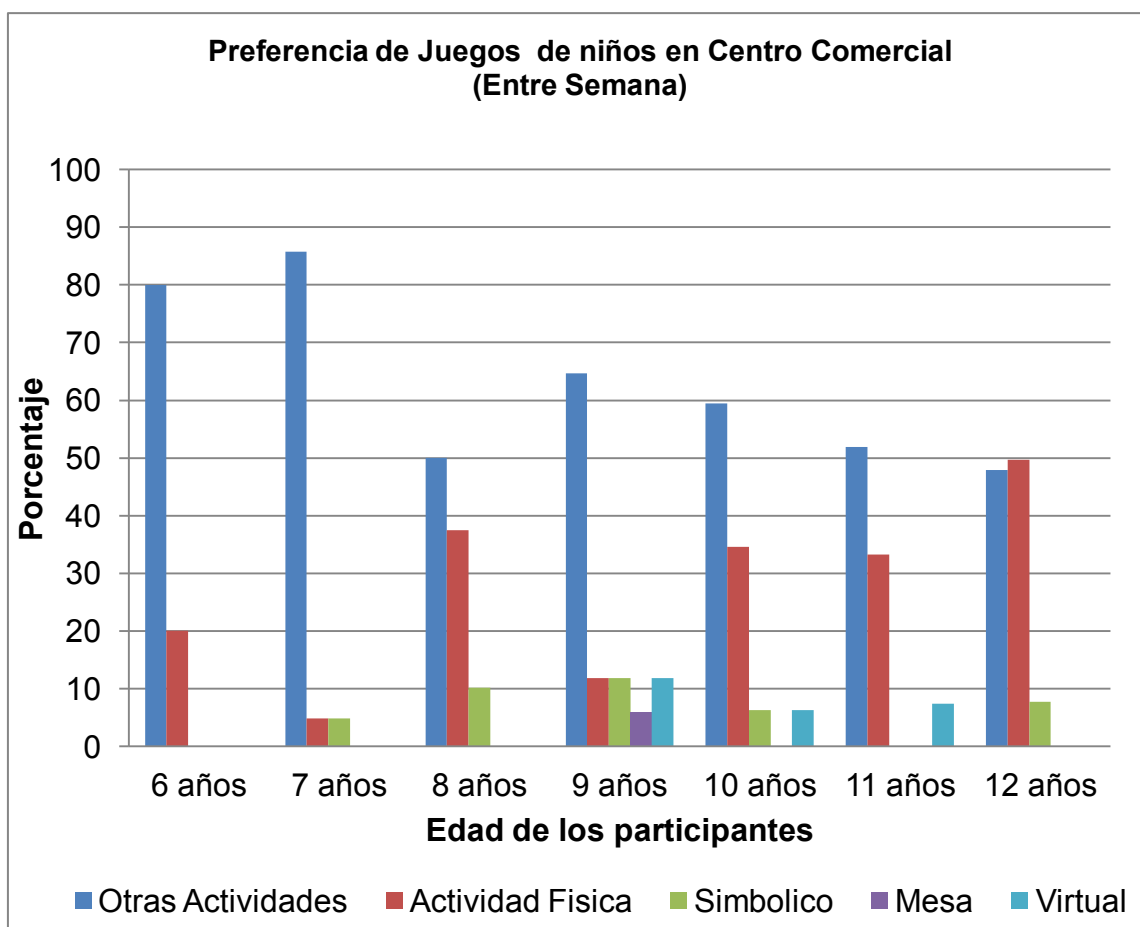


En la gráfica 12, podemos observar que en todas las edades, se realizan otras actividades no definidas como juego en este escenario; aunque sucede esto, el juego de actividad física aumenta progresivamente su práctica conforme aumenta la edad, llegando a su máximo a la edad de 12 años con un 69%.

La práctica del juego simbólico, disminuye en este escenario, conforme aumenta la edad, comenzando a los 6 años con un 16% de preferencia y disminuyendo hasta un 5% a los 11 años.

El juego de mesa y el juego virtual se presentan de manera mínima a la edad de 9 años en este escenario.

FIGURA 13. Juegos preferidos por niños en Centro Comercial de acuerdo a su edad, entre semana.

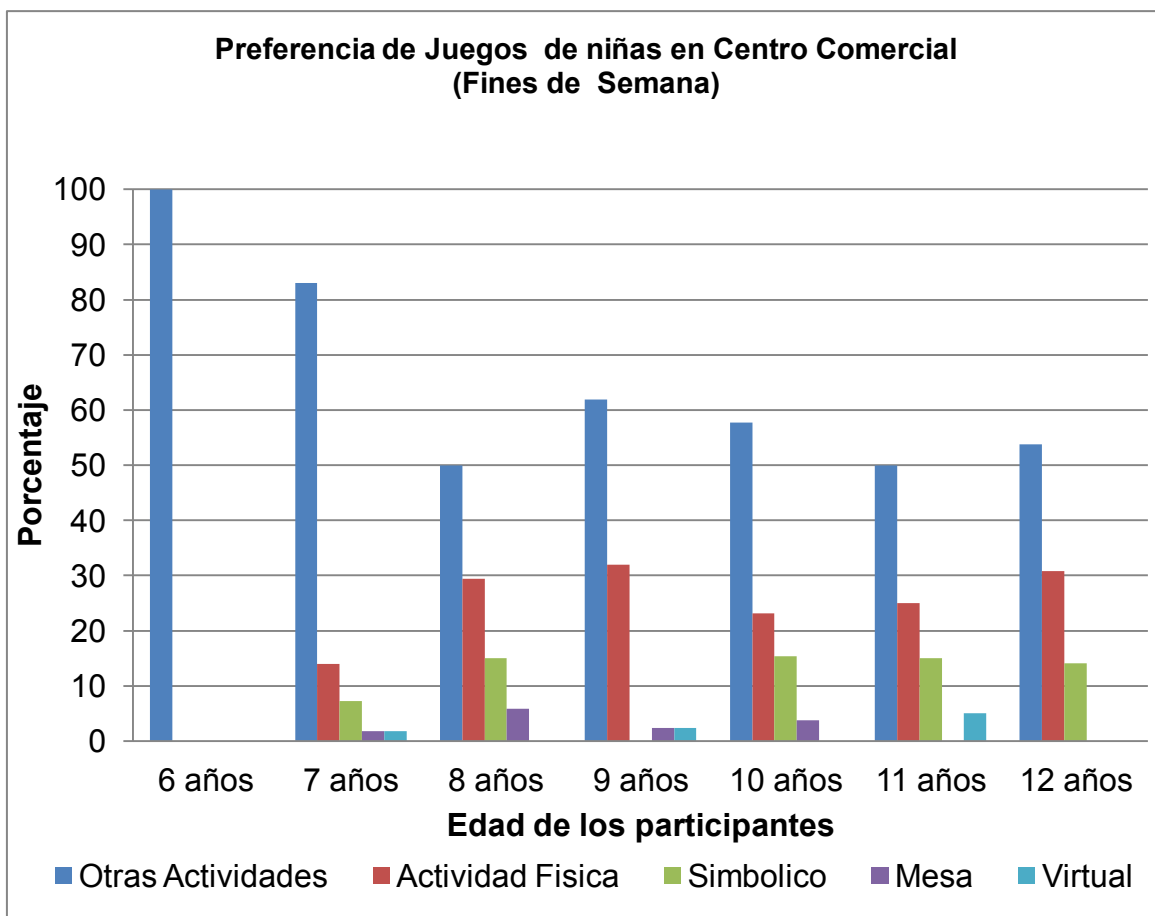


En la gráfica 13 podemos observar como las actividades no definidas como juego, disminuyen en su práctica conforme la edad aumenta; los juegos de actividad física se presentan en todas las edades y es más notoria a los 8, 10, 11 y 12 años.

Los juegos simbólicos se presentan a las edades de 7, 8, 9, 10 y 12 años, siendo a los 9 años la edad en la que se practica más juego simbólico con un 11%.

El juego virtual es practicado en este escenario a los 9, 10 y 11 años, siendo a los 9 años con un 11%, la edad en la que mayormente se practica.

FIGURA 14. Juegos preferidos por niñas en centro comercial de acuerdo a su edad, en fines de semana.

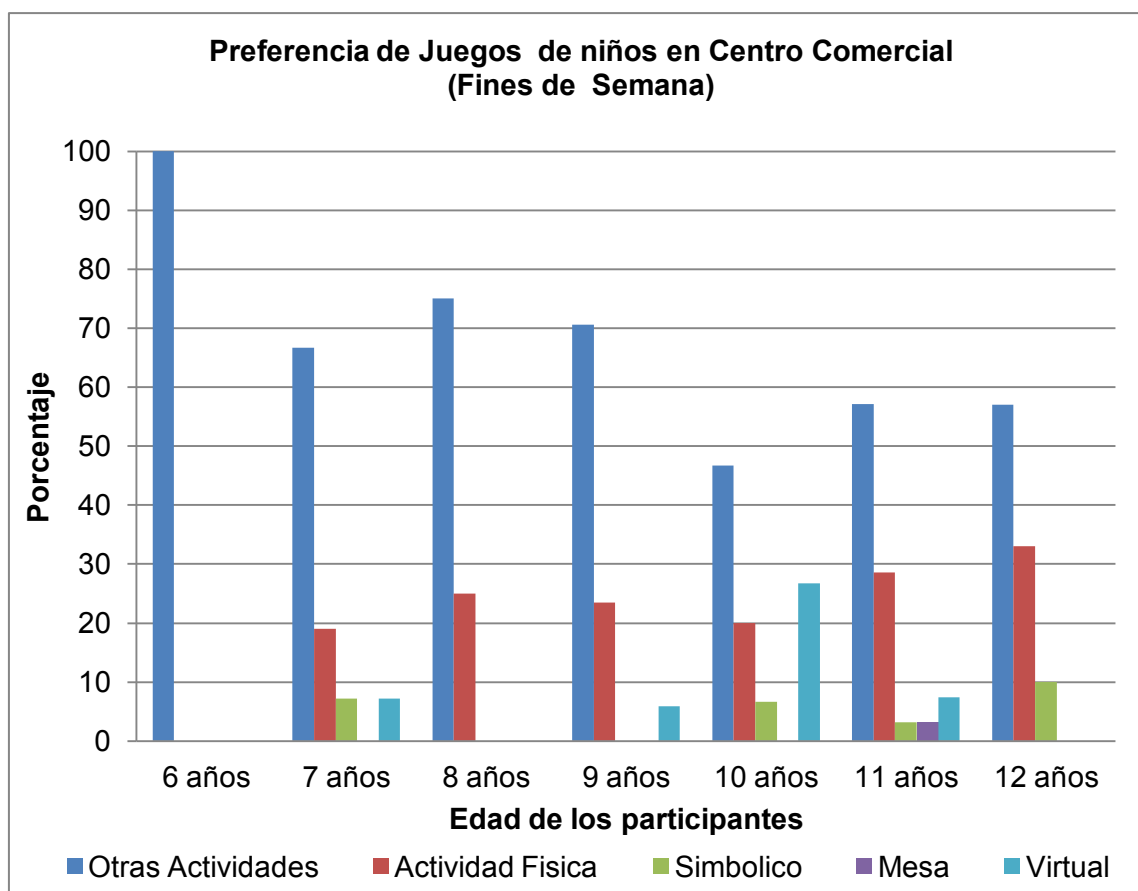


En la gráfica 14 se puede observar que; las actividades no definidas como juego son las predominantes en todas las edades, aunque disminuyendo con el aumento la edad, nunca son sobrepasadas por alguna clasificación de juego.

Observamos que el juego de actividad física es el más presente, llegando a su máximo a la edad de 9 años con un 32%; el juego simbólico se presenta en las edades de 7, 8, 10, 11 y 12 años de manera constante.

El juego de mesa se presenta a los 7, 8, 9, y 10 años siendo a los 8 años cuando más se presenta con un 6%. El juego virtual solo se presenta a las edades de 7, 9 y 11 años, siendo esta última la edad en la que más se prefiere.

FIGURA 15. Juegos preferidos por niños en centro comercial de acuerdo a su edad, en fines de semana.



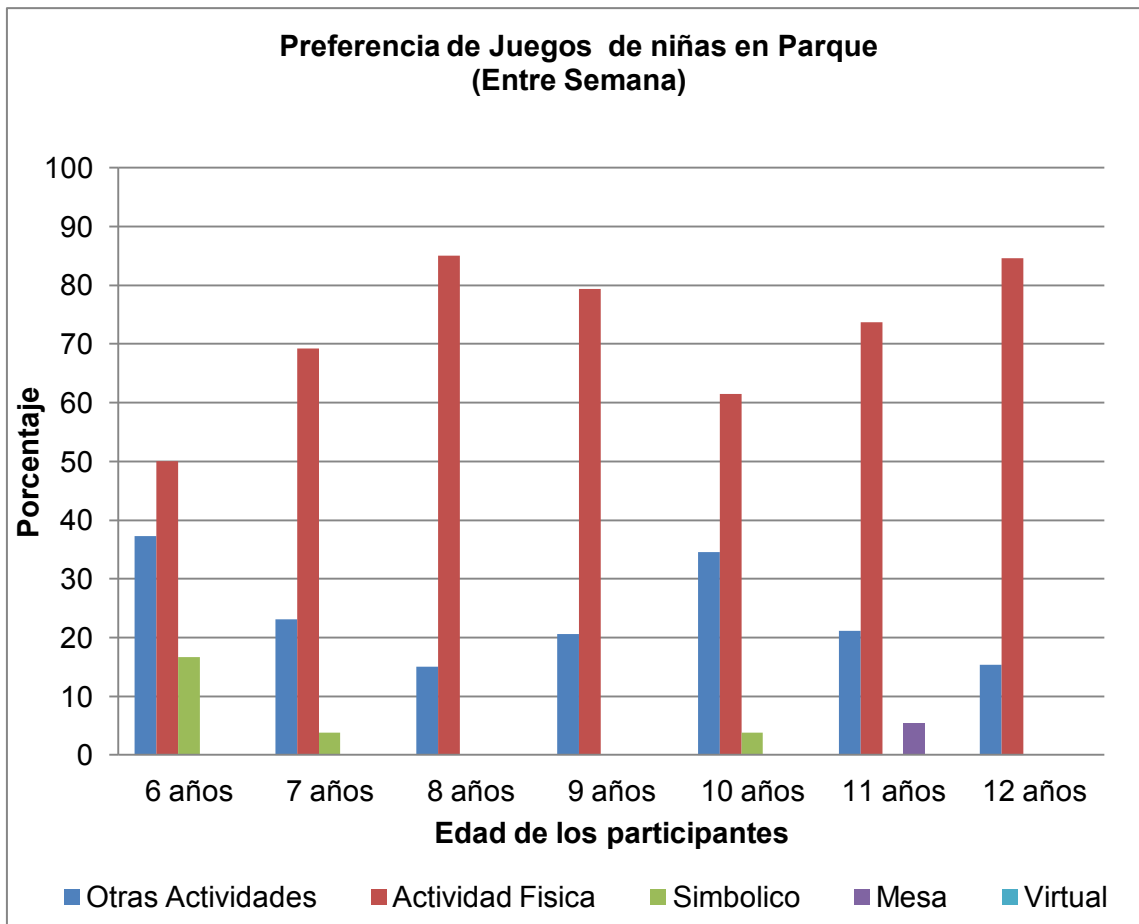
Las actividades no definidas como juego, son las predominantes en todas las edades, estas disminuyen conforme aumenta la edad.

Los juegos de actividad física, son constantes y llegan a su máximo a la edad de 12 años con un 33%.

El juego simbólico se presenta en las edades de 7, 10, 11 y 12 años, siendo en esta última edad donde se presentan más con un 10%; el juego virtual se presenta en las edades de 7, 9, 10 y 11 años, siendo a los 10 años donde el juego virtual se presenta con mayor fuerza, teniendo un 27% y superando al juego de actividad física*.

El juego de mesa solo se presenta a la edad de 11 años.

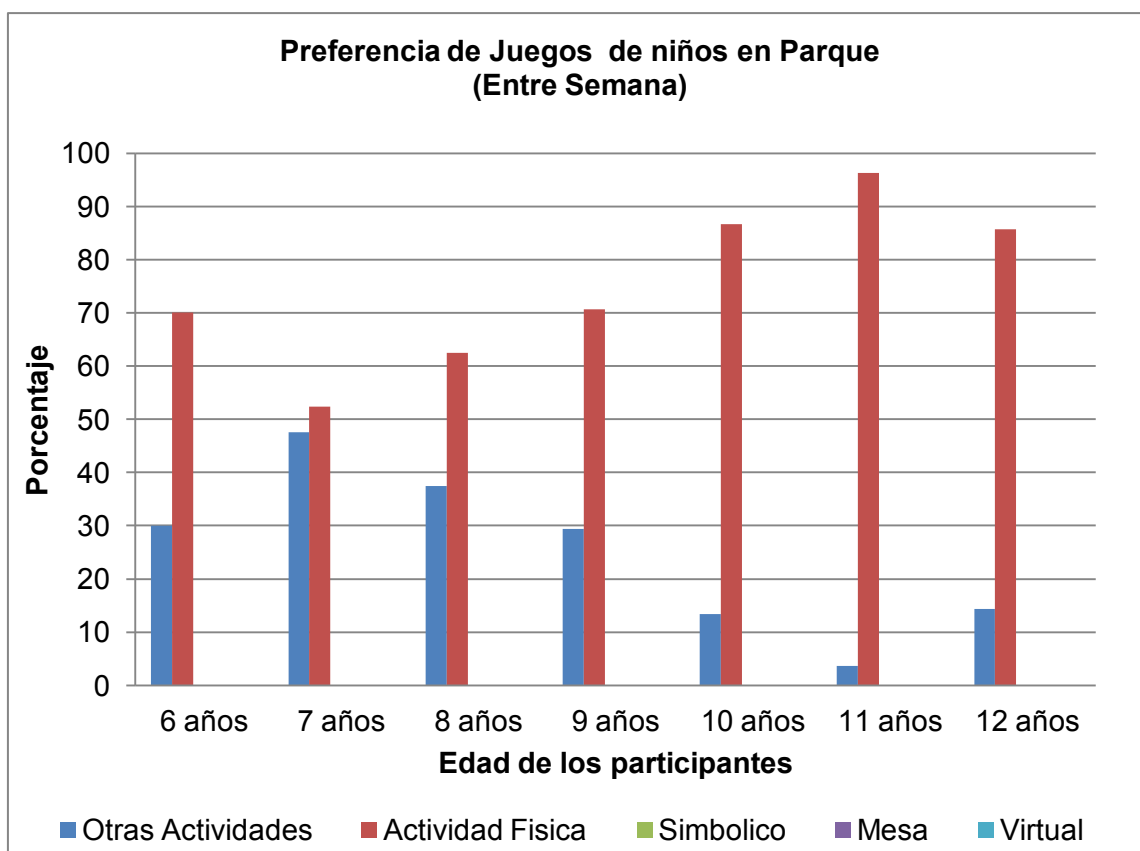
FIGURA 16. Juegos preferidos por niñas en parque de acuerdo a su edad, entre semana.



En la anterior gráfica, podemos decir que, los juegos de actividad física son los predominantes en el escenario de parque, siendo a los 8 años con un 85% su punto más notorio.

El juego simbólico, se presenta en las edades de 6, 7 y 10 años, siendo a los 6 años la edad en la que más se prefiere con un 17%; el juego de mesa solo se presenta a la edad de 11 años, con un 5%.

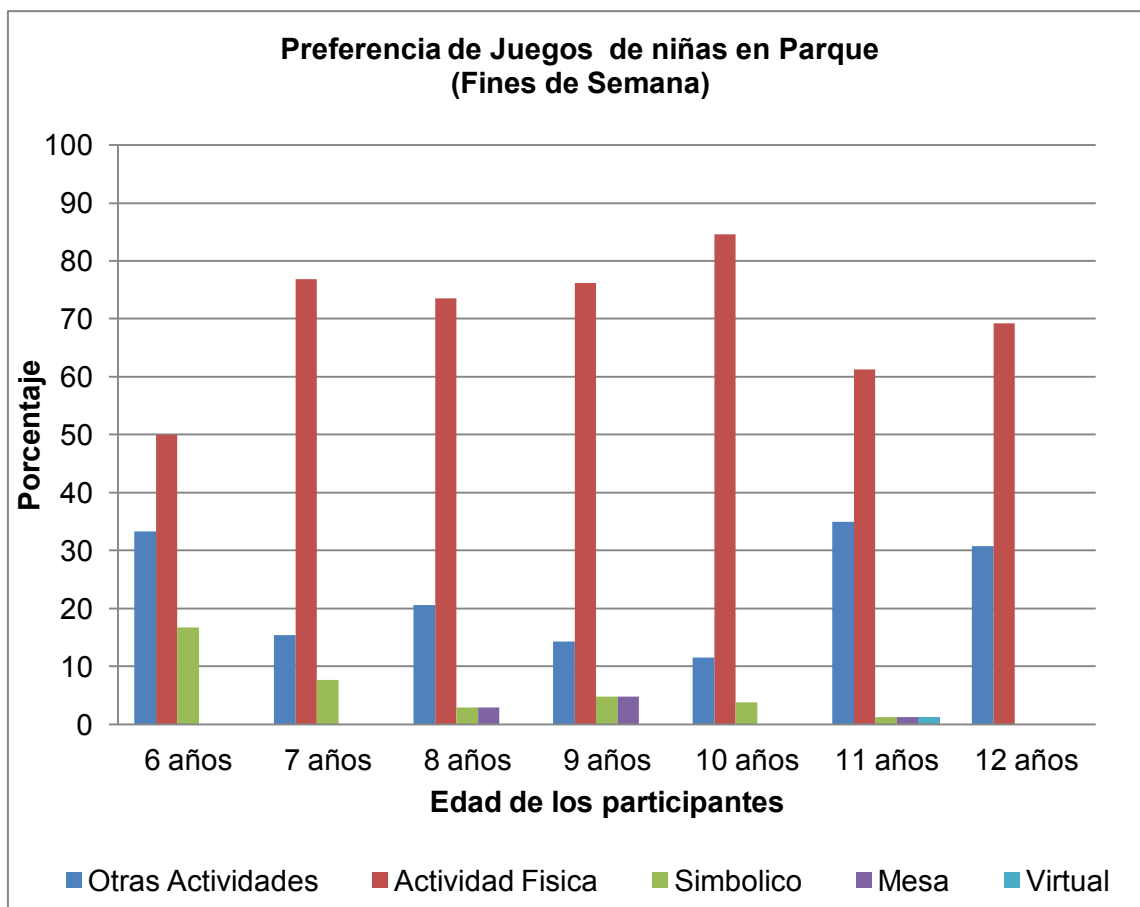
FIGURA 17. Juegos preferidos por niños en parque de acuerdo a su edad, entre semana.



En la gráfica se puede observar que, el juego de actividad física, es el juego predominante en todas las edades siendo a los 11 años donde se presenta en mayor porcentaje (96%).

La práctica de otras actividades no definidas como juego en este escenario disminuye conforme la edad de los niños aumenta, siendo a los 7 años con 47% el punto más alto en este tipo de actividades.

FIGURA 18. Juegos preferidos por niñas en Parque de acuerdo a su edad, en fines de semana.



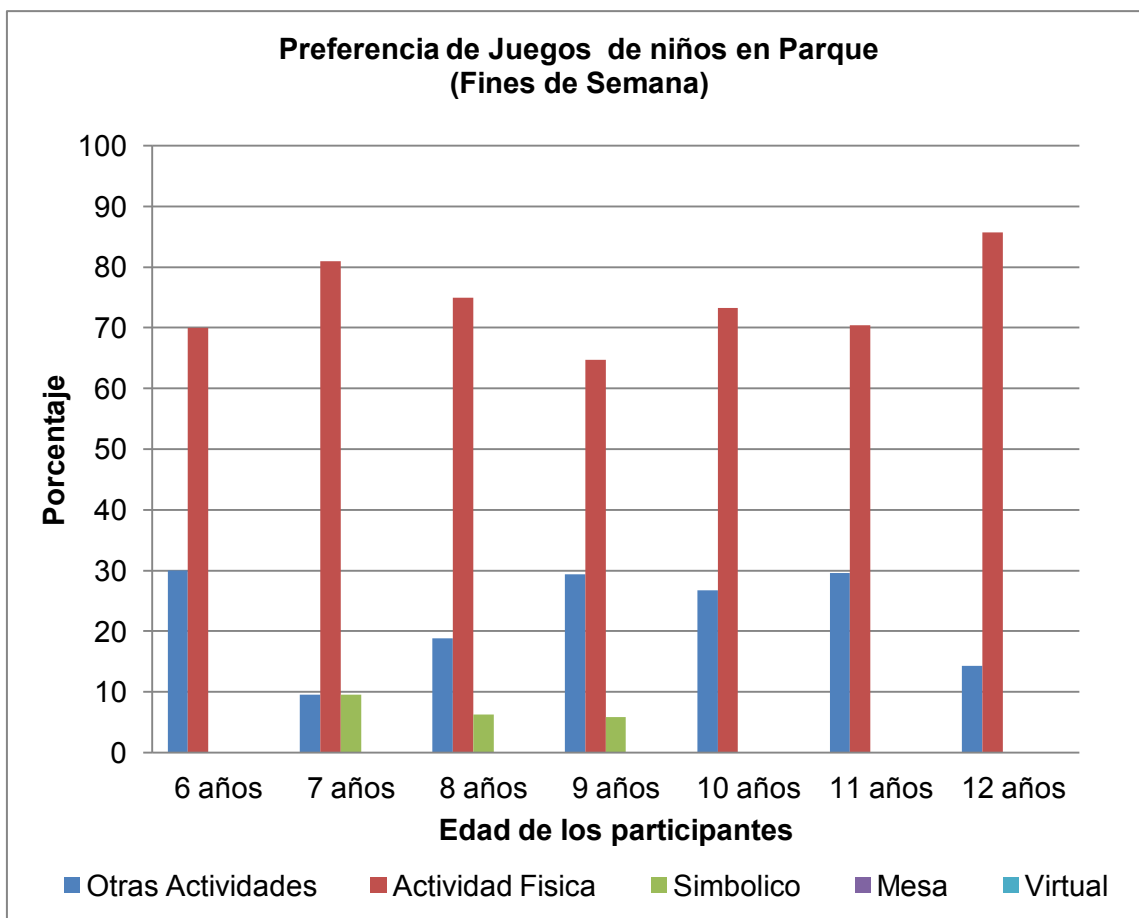
En la gráfica 18 se observa que, el juego de actividad física es el más practicado en todas las edades, siendo a los 10 años donde este se presenta con mayor porcentaje (85%).

El realizar otras actividades no definidas como juego es constante en todas las edades, esta no sobrepasando el 47%.

El juego simbólico se presenta en todas las edades a excepción de los 12 años y su práctica disminuye conforme aumenta la edad.

El juego de mesa solo se presenta a los 8, 9 y 11 años con puntajes que no superan el 9%.

FIGURA 19. Juegos preferidos por niños en Parque de acuerdo a su edad, en fines de semana.

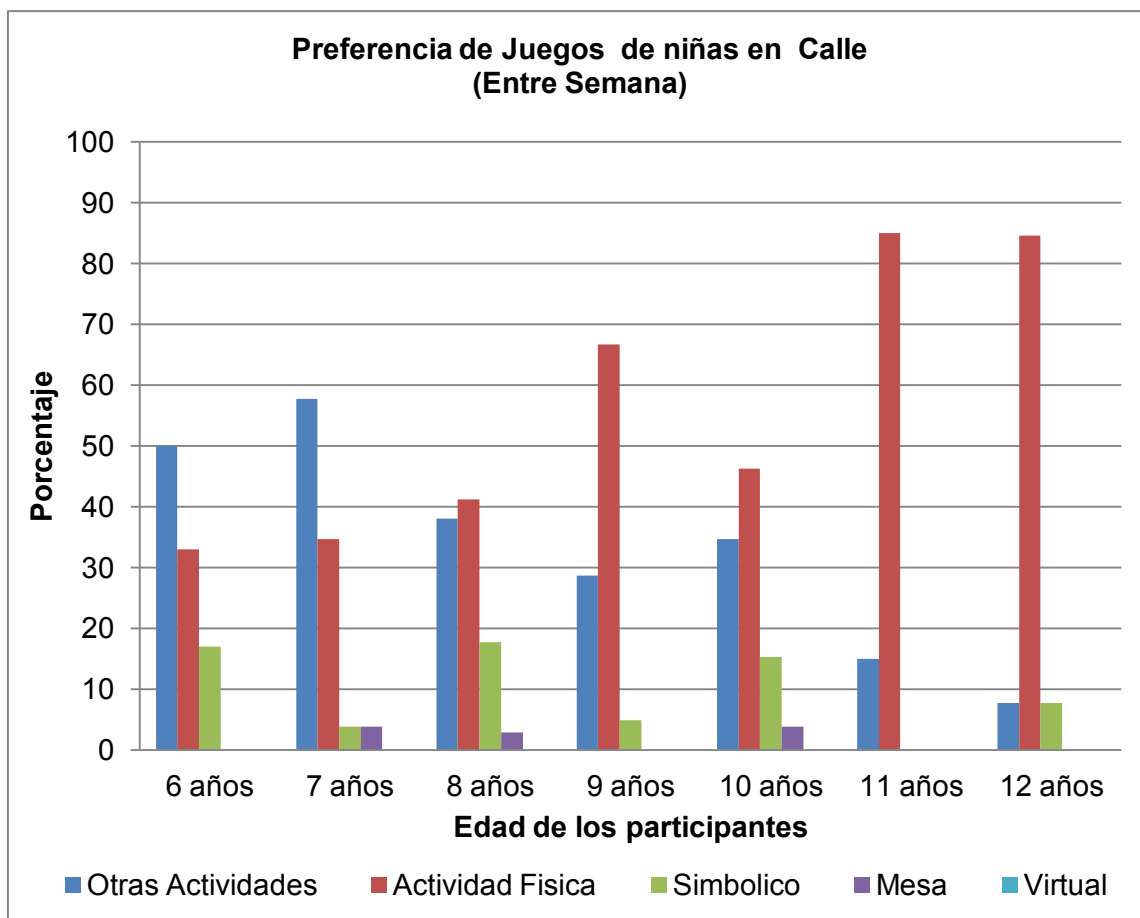


En la gráfica 19 se observa que, el juego de actividad física se practica en todas las edades, siendo a los 12 años donde este se presenta en mayor porcentaje (86%).

Las actividades no definidas como juego se presentan de manera constante en todas las edades esta no sobrepasa el 30% en todas las edades.

El juego simbólico, so presenta en las edades de 7, 8, y 9 años, disminuyendo su presencia conforme la edad se hace mayor.

FIGURA 20. Juegos preferidos por niñas en Calle de acuerdo a su edad, entre semana.

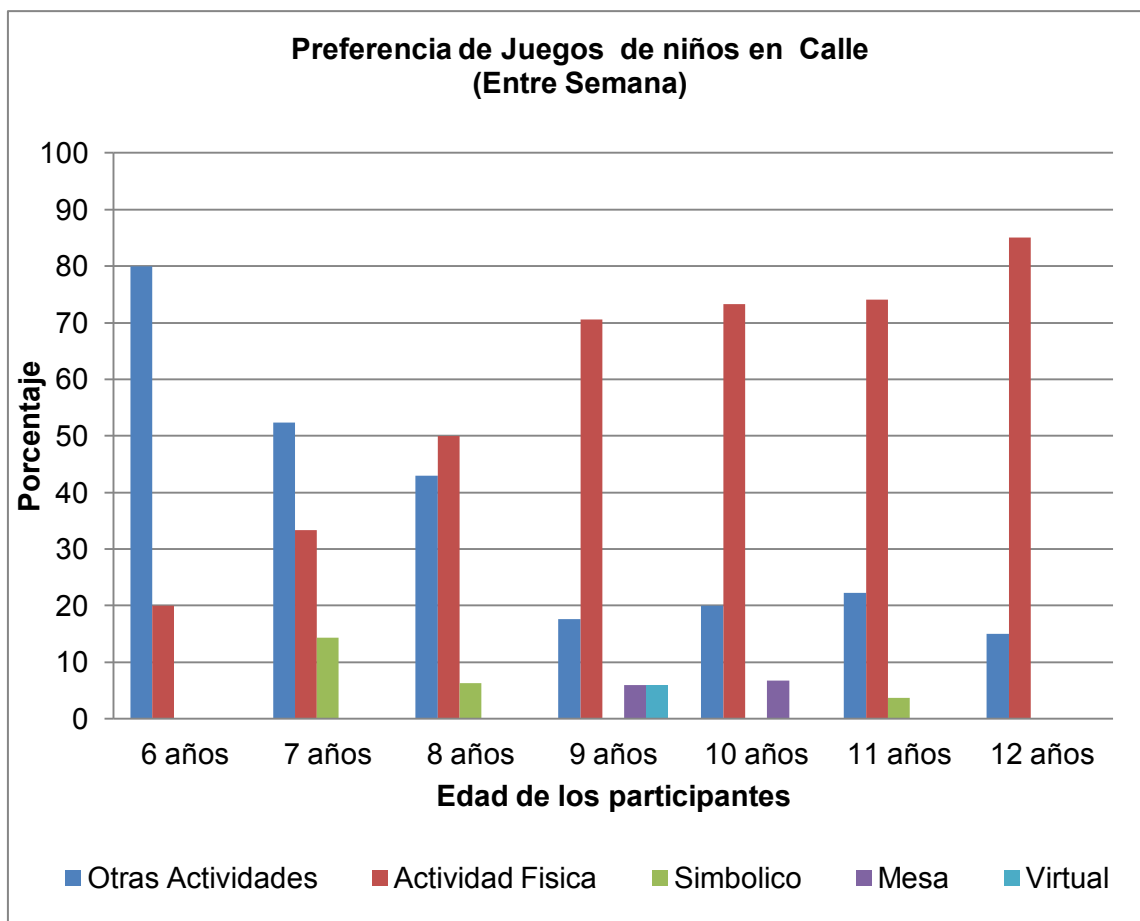


En la gráfica 20 se observa que los juegos de actividad física aumentan su práctica en este escenario conforme aumenta la edad, llegando a su punto más alto a los 11 años con un 85%.

Las niñas de todas las edades también realizan otras actividades no definidas como juego en el escenario, la práctica de estas van disminuyendo conforme la edad aumenta.

El juego simbólico se presenta en todas las edades a excepción de los 11 años, siendo a los 8 años la edad en la que más se practica juego simbólico, en la calle con un 18%.

FIGURA 21. Juegos preferidos por niños en Calle de acuerdo a su edad, entre semana.



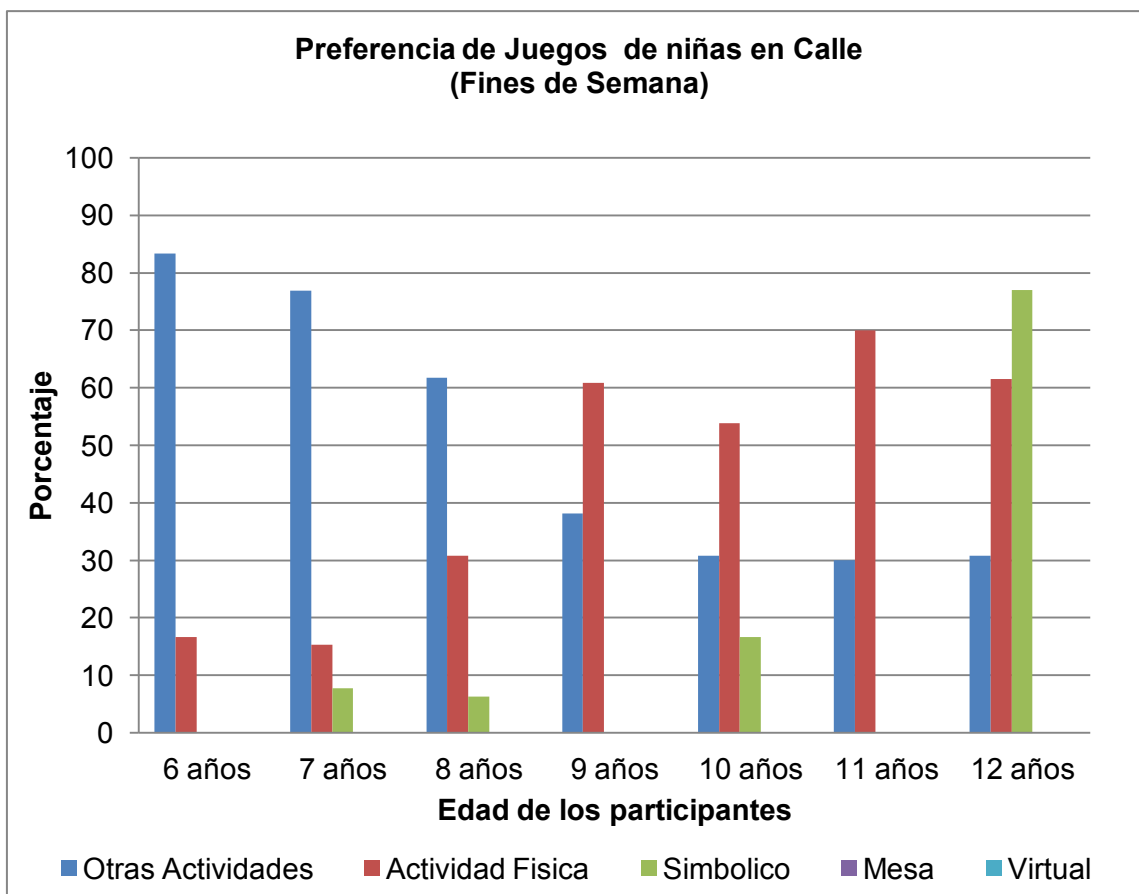
En el gráfico 21 se puede ver como conforme aumenta la edad de los niños, el juego de actividad física aumenta en su preferencia llegando a su máximo a la edad de 12 años con un 85% y la práctica de actividades no definidas como juego disminuye.

El juego simbólico solo se presenta en las edades de 7, 8, y 11 años, siendo a los 7 años cuando el juego simbólico esta en su máxima preferencia con un 14%.

El juego de mesa se presenta a los 9 y 10 años, con una preferencia no mayor al 7%.

El juego virtual, solo se presenta a la edad de los 9 años de edad, en un porcentaje mínimo.

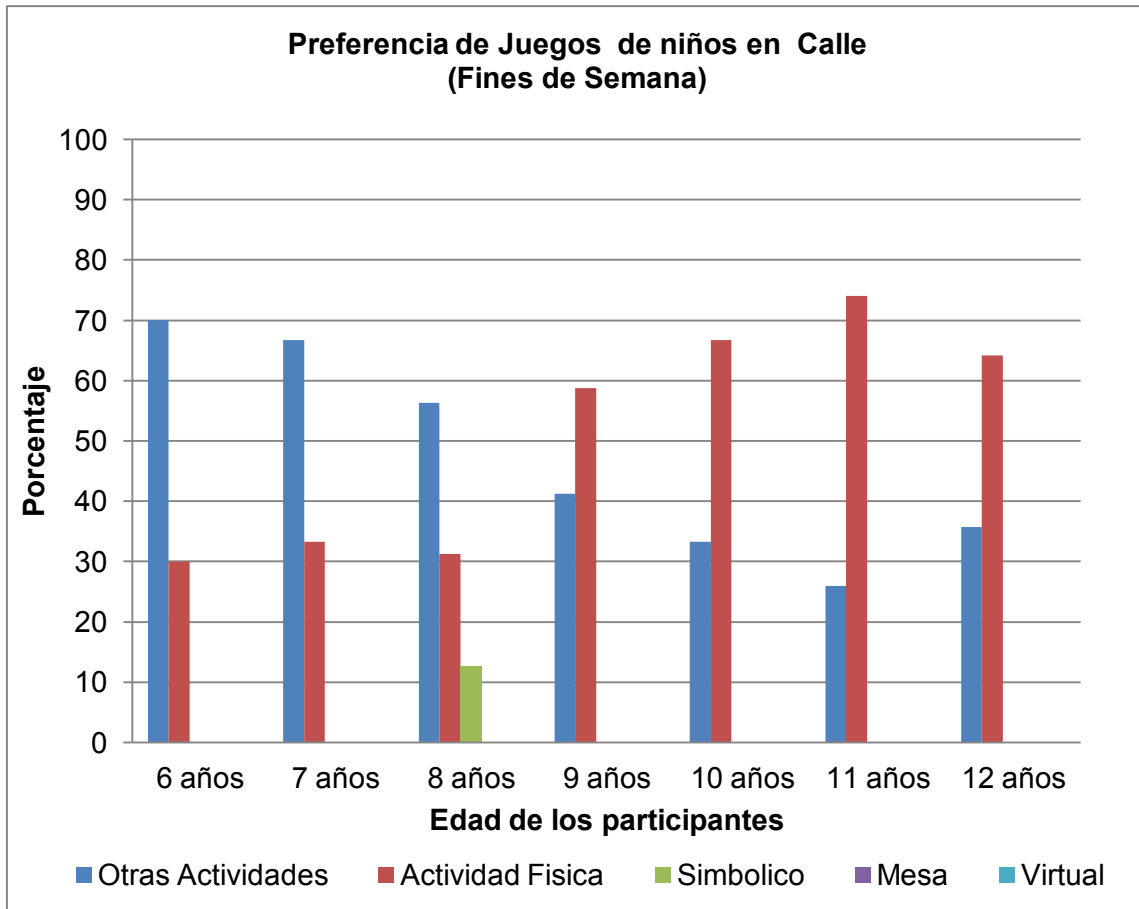
FIGURA 22. Juegos preferidos por niñas en Calle de acuerdo a su edad, en fines semana.



En la figura anterior observamos que, al aumentar la edad de las niñas, el juego de actividad física aumenta en su preferencia, llegando a su máximo a la edad de 11 años con un 70% y la realización de actividades no definidas como juego disminuye.

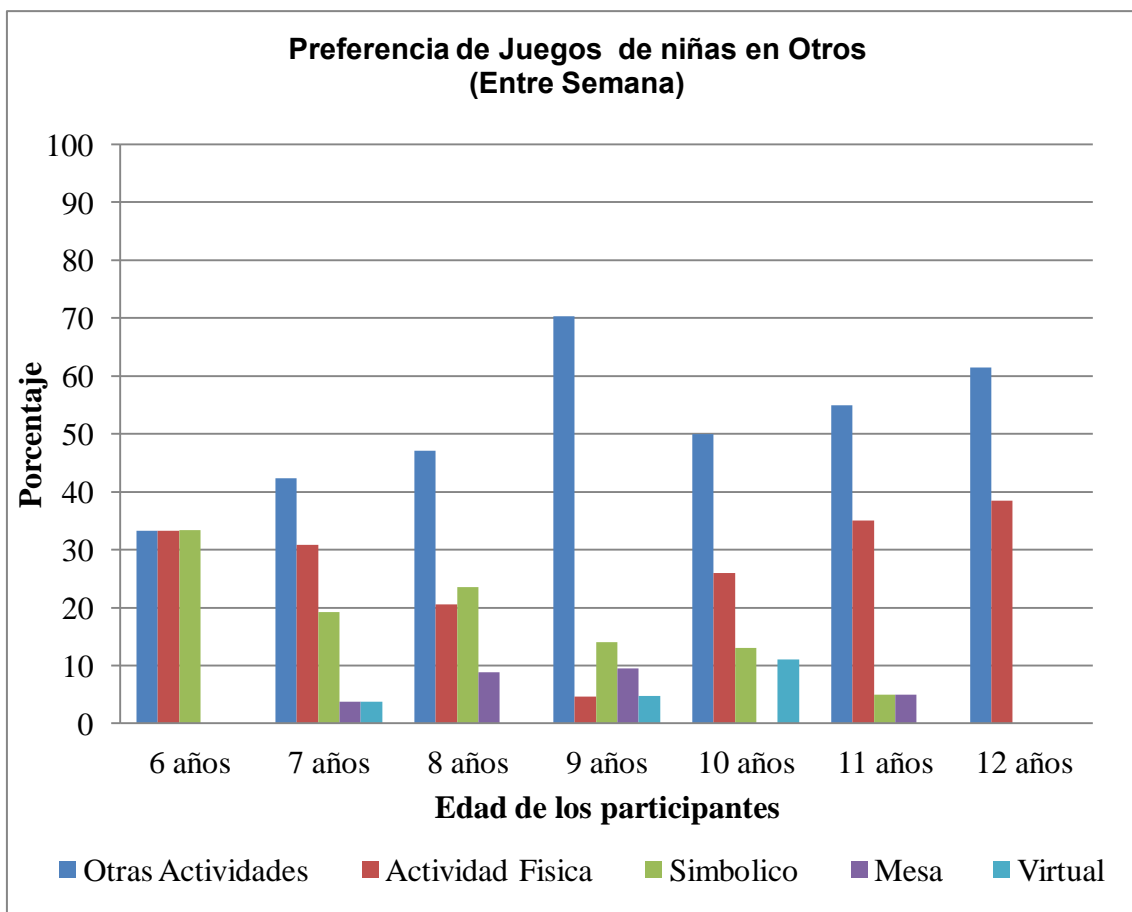
El juego simbólico solo se presenta en las edades de 7, 8, 10 y 12 años, siendo a los 12 años cuando el juego simbólico está en su máxima preferencia.

FIGURA 23. Juegos preferidos por niños en calle de acuerdo a su edad, en fines semana.



Mediante la figura 23 podemos deducir que, conforme aumenta la edad de los niños, el juego de actividad física aumenta, en su preferencia llegando a su máximo a la edad de 11 años con un 74%. El juego simbólico solo aparece a la edad de 8 años con un 12%.

FIGURA 24. Juegos preferidos por niñas en otros escenarios de acuerdo a su edad, entre semana.



En esta gráfica se observa que la realización de otras actividades no definidas como juego es constante y nunca es superada por ninguna clasificación de juego, siendo a los 9 años la edad en la que las niñas realizan más otras actividades no identificadas como juego con un 70%.

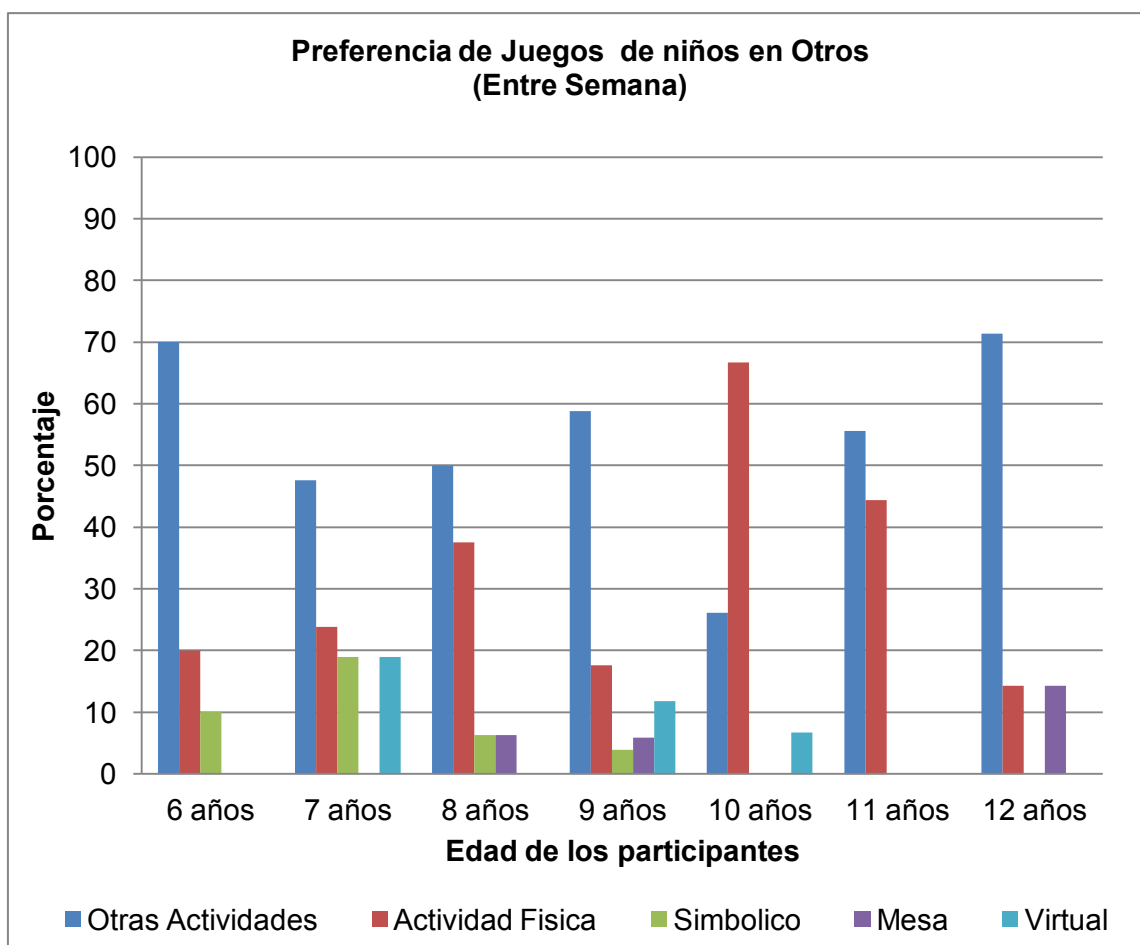
El juego de actividad física se presenta en todas las edades siendo a los 12 años donde se presenta más este tipo de juego.

El juego simbólico se presenta en todas las edades a excepción de la edad de 12 años y alcanzando su máximo en la edad de 6 años.

El juego de mesa se presenta en las edades de 7, 8, 9 y 11 años, teniendo su máximo porcentaje a la edad de 9 años.

El juego virtual solo se presenta en las edades de 7, 9, y 10 años, siendo a los 10 años donde se presenta la mayor preferencia con un 11.

FIGURA 25. Juegos preferidos por niños en otros escenarios de acuerdo a su edad, entre semana.



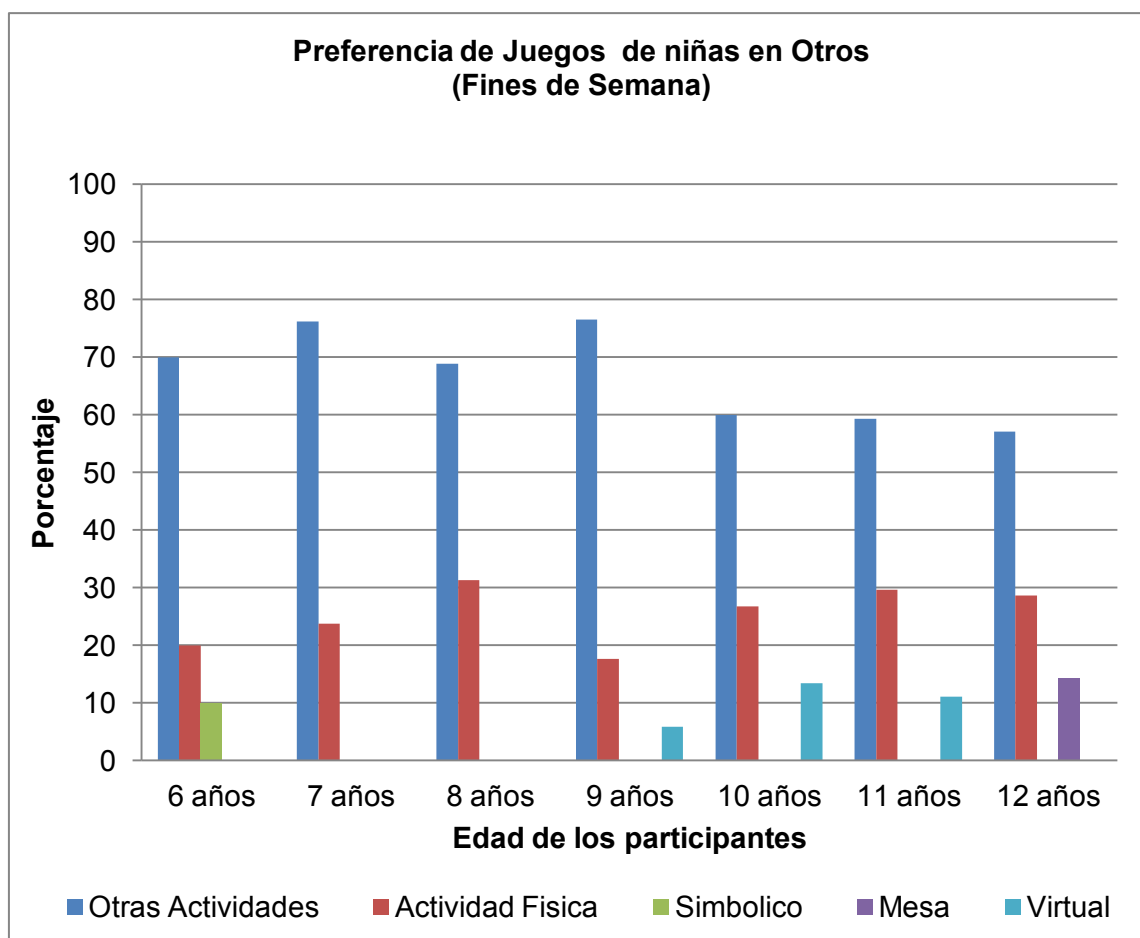
En este grafico podemos observar que la realización de otras actividades no definidas como juego es constante y solo superada por el juego de actividad física a los 10 años; siendo a los 12 años la edad en la que las niños realizan más otras actividades con un 71%.

El juego de actividad física se presenta en todas las edades siendo a los 10 años donde se presenta más este tipo de juego.

El juego simbólico se presenta en todas las edades a excepción de la edad de 11 y 12 años alcanzando su máximo en la edad de 7 años con un 19%.

El juego de mesa se presenta en las edades de 8, 9 y 12 años, teniendo su máximo porcentaje a la edad de 12 años con un 14%. El juego virtual solo se presenta en las edades de 7, 9, y 10 años, siendo a los 7 años donde se presenta la mayor preferencia con un 19%.

FIGURA 26. Juegos preferidos por niñas en otros escenarios de acuerdo a su edad, en fines de semana.



En esta gráfica se puede observar que la realización de otras actividades no definidas como juego es constante y no es superada por algún tipo de juego; siendo a los 9 años la edad en la que las niñas realizan más otras actividades con un 76%.

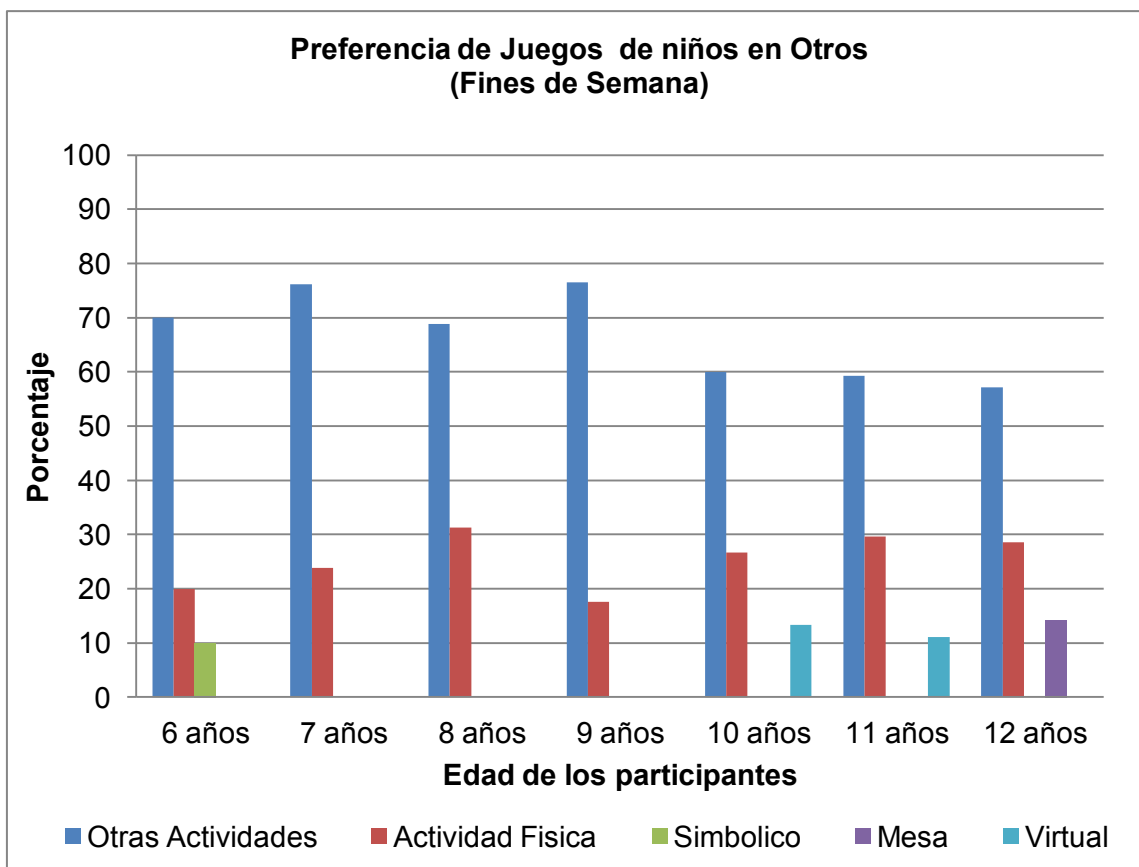
El juego de actividad física se presenta en todas las edades siendo a los 8 años donde se presenta más este tipo de juego, con un 31%.

El juego simbólico se presenta solo en la edad de 6 años con un 10%

El juego de mesa solo se presenta en la edad de 12 años, teniendo un porcentaje de 14%.

El juego virtual solo se presenta en las edades de 9, 10, y 11 años, siendo a los 7 años donde se presenta la mayor preferencia con un 19%.

FIGURA 27. Juegos preferidos por niños en otros escenarios de acuerdo a su edad, en fines de semana.



En esta gráfica se observa que la realización de otras actividades no definidas como juego es constante y no es superada por algún tipo de juego; siendo a los 9 años la edad en la que las niños realizan más otras actividades con un 77%.

El juego de actividad física se presenta en todas las edades siendo a los 8 años donde se presenta más este tipo de juego, con un 30%.

El juego simbólico se presenta solo en la edad de 6 años con un 12%

El juego de mesa solo se presenta en la edad de 12 años, teniendo un porcentaje de 14%.

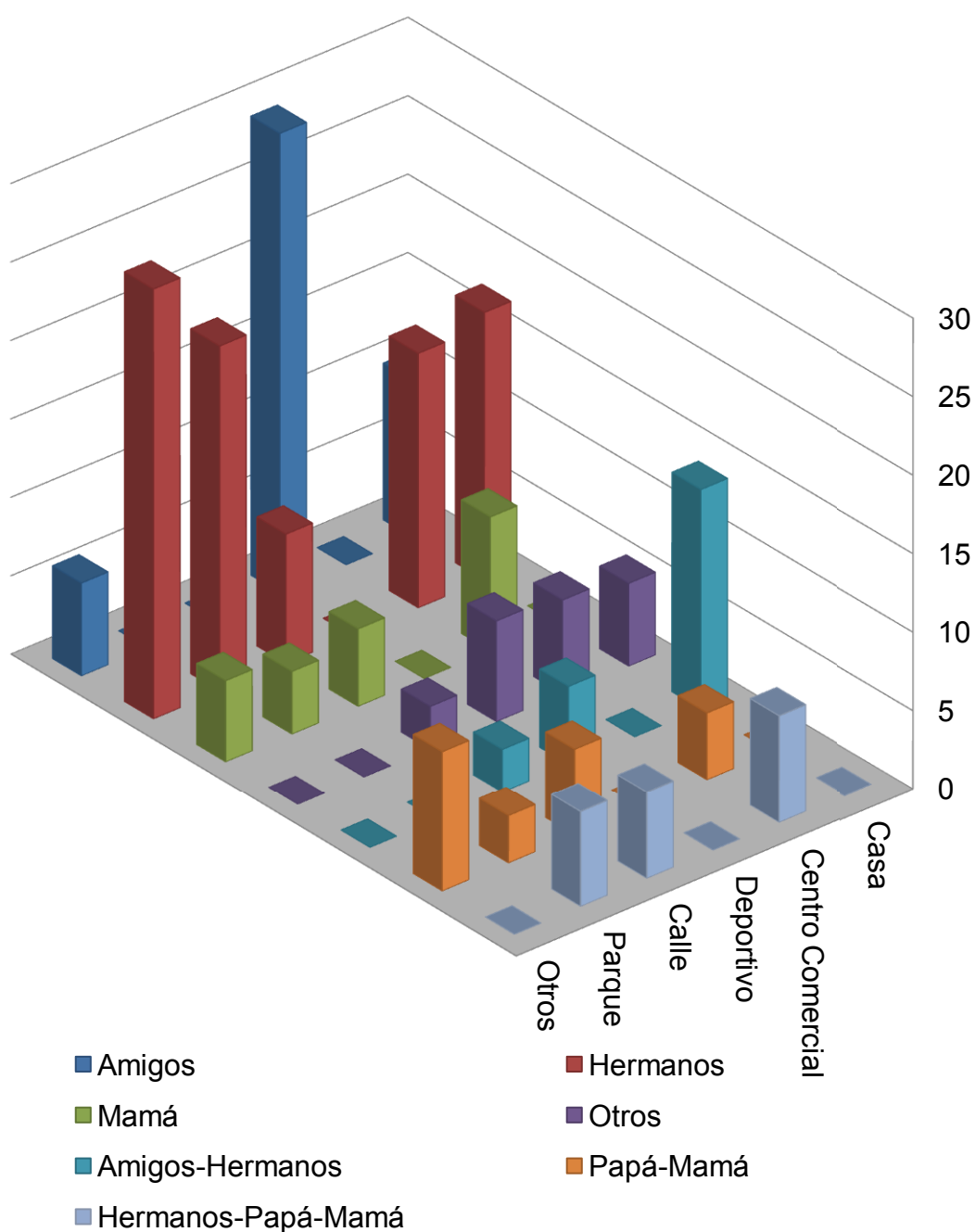
El juego virtual solo se presenta en las edades de 10 y 11 años, siendo a los 7 años donde se presenta la mayor preferencia con un 19%.

6.2 Resultados grado de diversión según el tipo de acompañan acompañantes en los diferentes escenarios.

Objetivo particular. Determinar la relación existente entre nivel de diversión de los niños y los diferentes acompañantes de sus juegos.

FIGURA 28. Porcentajes de grado de diversión (mucho) en infantes de edad escolar y acompañantes de juegos entre semana.

Grado de diversión (mucho), según acompañante de juegos, entre semana.



En cuanto a si existe o no una relación directa con los acompañantes de juego y el nivel de diversión en los infantes, se encontraron los siguientes resultados:

En los juegos entre semana encontramos que:

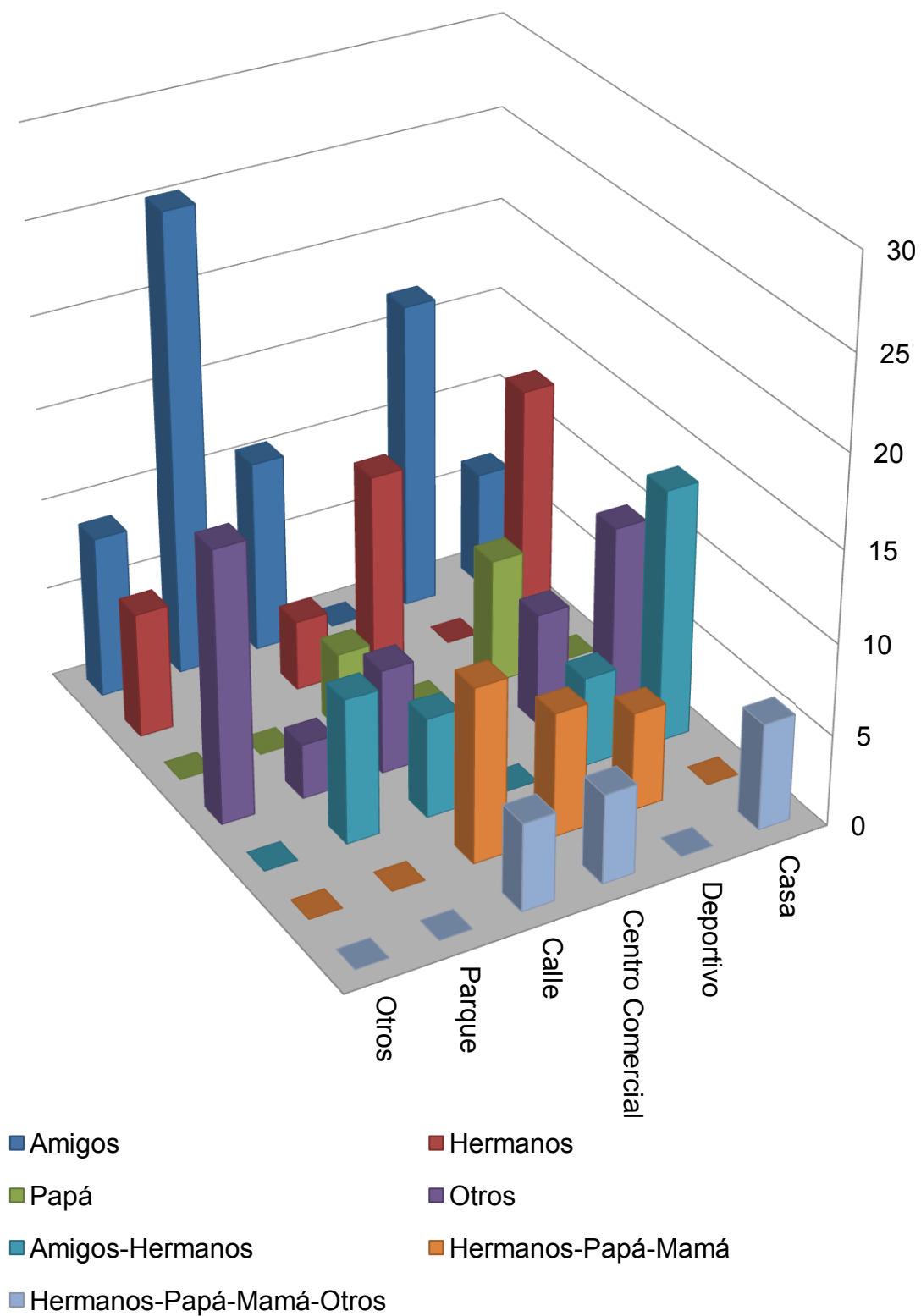
- En Otros Lugares de juego, en Parque y en el Deportivo los niños se divierten más jugando con sus Amigos.
- En el Centro Comercial, en Casa y en Otros lugares de juego, los niños se divierten más con sus Hermanos.
- Los infantes se divierten mucho en la Calle jugando con cualquier acompañante.

Cabe resaltar que estos resultados pertenecen a la muestra completa de los participantes, si las muestras se dividieran por género en los resultados no hay diferencias significativas, ya que las muestras de las poblaciones son muy pequeñas.

Este mismo análisis se realizó con los datos de fines de semana; se encontró lo siguiente:

FIGURA 29. Porcentajes de grado de diversión mucho en infantes de edad escolar y acompañantes de juegos entre semana.

Grado de diversión (mucho), según acompañante de juegos, fines de semana



- El juego en familia nuclear (Papá-Mamá-Hermanos) se da más en Centro Comercial y en la Calle (la mayoría de las familias acuden a centros comerciales los fines de semana).
- En la Casa podemos observar que, los infantes se divierten mucho jugando con Amigos, Hermanos y Otros.
- En Otros escenarios de juego, los niños reportan asistir a la casa de sus familiares, por esta razón la combinación de los acompañantes Hermanos-Papá-Mamá-Otros, es muy frecuente.

Resultados de niveles de regulación en el desplazamiento.

Objetivo Particular. Determinar los niveles de regulación (Externa, Conjunta o Autónoma) en el desplazamiento a lugares de juego en infantes de edad escolar (Variables a relacionar: edad, donde juegas, acompañantes).

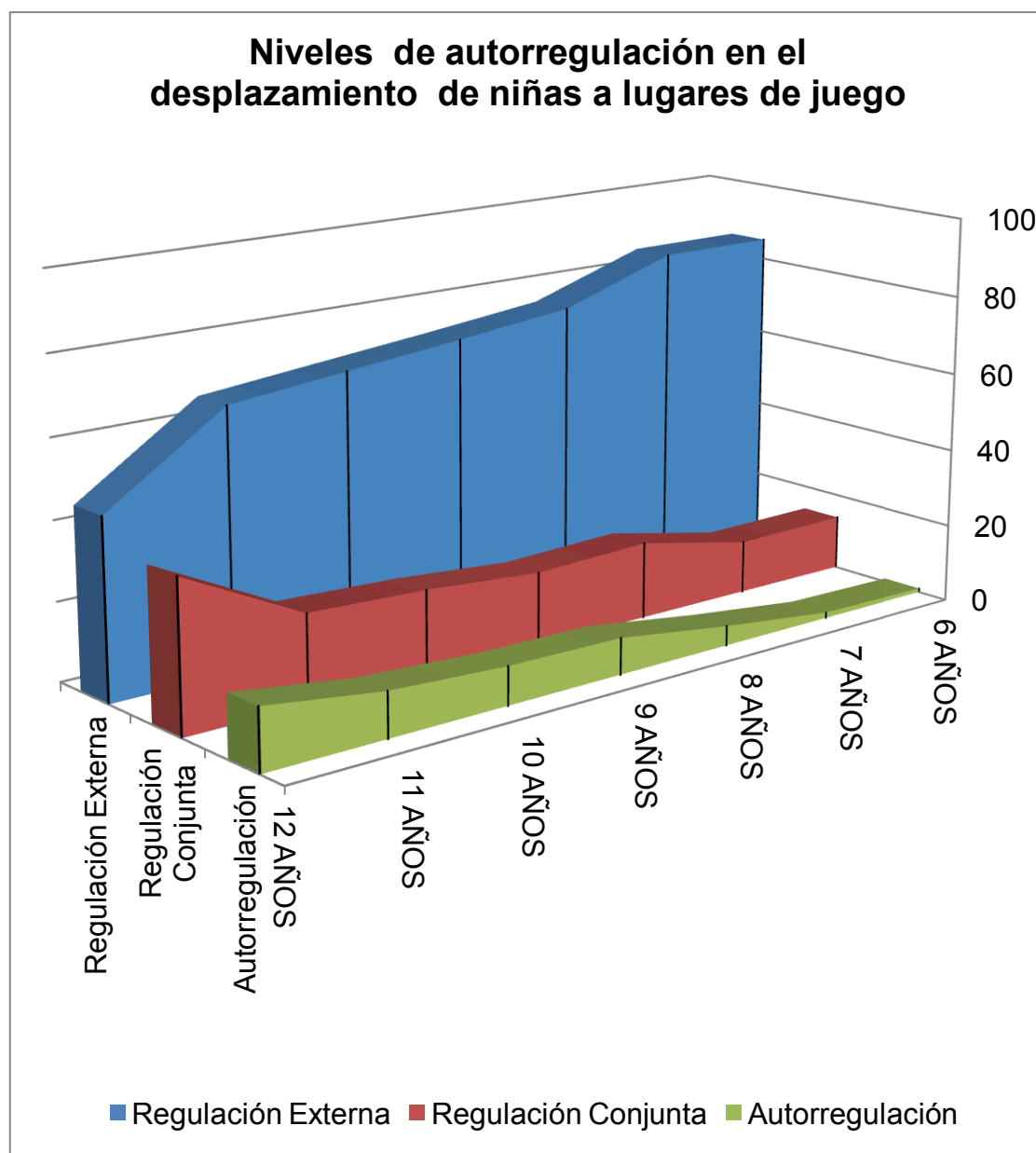
En cuanto al nivel de regulación en el desplazamiento de los infantes se obtuvieron los siguientes resultados.

Recordemos que para definir los niveles de regulación en el desplazamiento se tomaron en cuenta las siguientes variables:

- Lugares de juego, fuera de casa (Deportivo, Centro Comercial, Calle, Parque y Otros).
- Acompañantes por nivel de regulación:
 - Regulación Externa: Cuando los acompañantes a lugar de juego son: Mamá, Papá, Otros o las combinaciones entre estas variables.
 - Regulación Conjunta: Cuando los acompañantes a lugar de juego son: Amigos, Hermanos y la combinación de estas variables.
 - Autorregulación: Cuando los niños asisten Solos a el lugar de juego.

Se dividieron los datos de toda la población por edad y género; agregando los criterios de regulación antes mencionados; estos fueron los resultados:

FIGURA 30. Porcentaje de criterios para definir autonomía de desplazamiento en niñas de 6 a 12 años

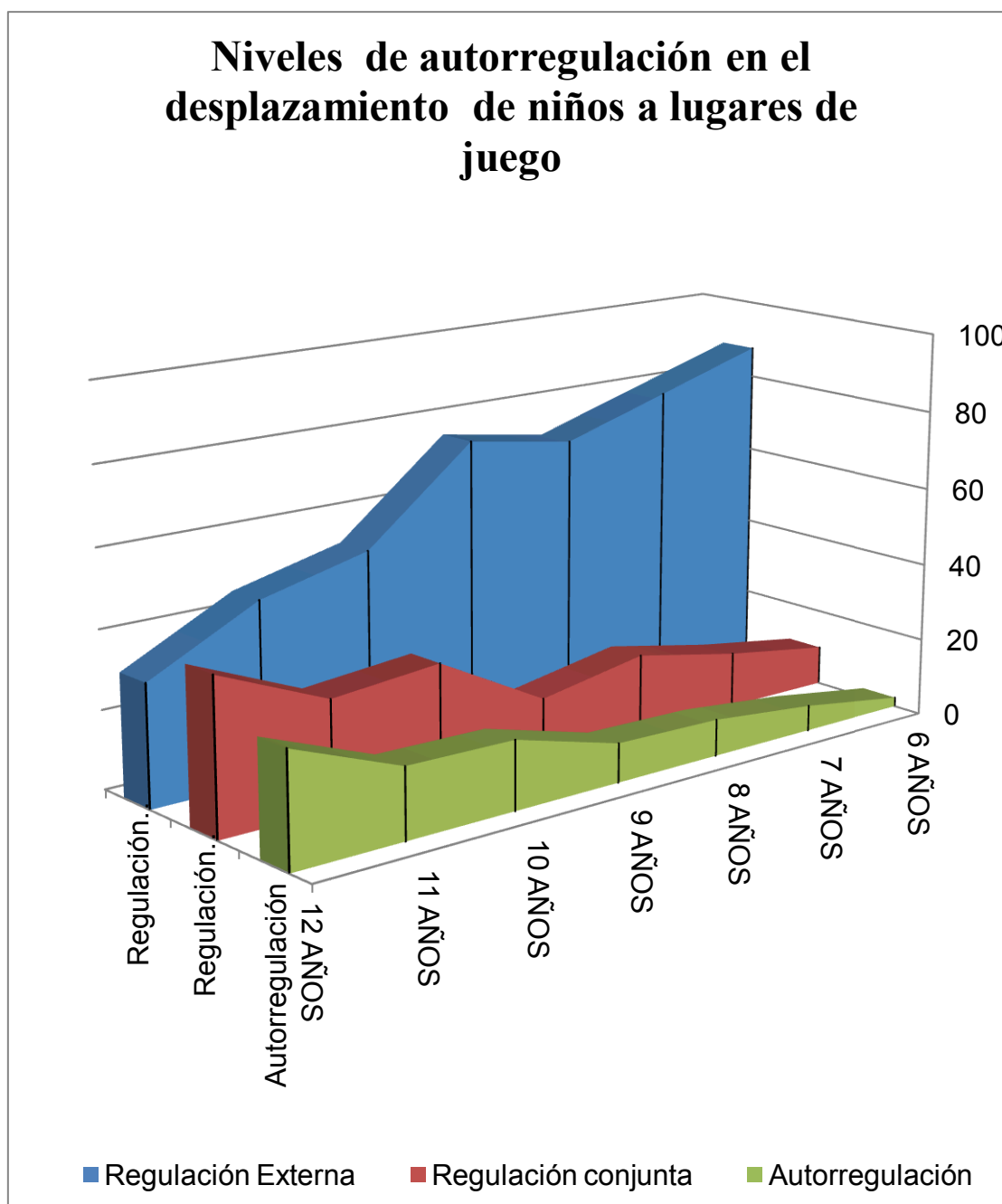


Se puede observar que en las niñas de 6 y 7 años, la regulación externa es la más frecuente en cuanto a desplazamientos a lugares de juego.

A partir de los 8 años se observa un incremento progresivo en la regulación conjunta, y una disminución en la regulación externa.

A partir de los 11 años se observa un decremento drástico en cuanto a la regulación externa y aumentan de manera considerable la regulación conjunta y la autorregulación.

FIGURA 31: Porcentaje de criterios para definir autonomía de desplazamiento en niñas de 6 a 12 años.



En las edades de 6 y 7 años observamos mayor regulación externa, seguida de una regulación conjunta escasa y una autorregulación casi inexistente. A partir de la edad de 9 años, se observa un decremento en la regulación conjunta y un incremento en el porcentaje en la autorregulación de desplazamientos a lugares de juego.

A partir de los 10 años se observa un incremento sostenido en la regulación conjunta y la autorregulación.

7. DISCUSIÓN

Preferencia de Juegos de niñas en Casa (Entre Semana).

Las niñas reportaron que sus juegos preferidos en Casa Entre Semana, son los juegos de actividad física y simbólica. Esto puede deberse a que este tipo de juegos no requieren de recursos materiales, además de que en Casa pueden realizarlos con supervisión familiar, agregando la seguridad del escenario.

Por otro lado, las niñas de 6 y 7 años de edad reportaron no jugar juegos de mesa y virtuales (Ver figura 4); dicho resultado se puede deber a los distintos agentes socializadores que promuevan este tipo de juegos, particularmente de los padres y hermanos mayores. Por lo tanto, el no tener acceso a este tipo de juegos, significa una limitante para el desarrollo de habilidades de concentración y atención (Mujina 1975; Cordero 1985, 1986). En este sentido, Ortega (1992), señala que los juegos de mesa contribuyen al pensamiento lógico y la interpretación ordenada de la realidad.

En relación a la práctica de juegos virtuales en las niñas, se observó que hubo un incremento de los 8 años en adelante; lo cual puede deberse al tipo de acompañamiento y/o a la promoción y financiamiento de este tipo de juegos por parte de los adultos que las rodean, adicionalmente a la promoción comercial de los medios de comunicación. En contraste con estos resultados, Montero y Rodríguez (2010), mencionan que los juegos virtuales suponen la actividad de ocio preferida por los niños, por encima de toda una larga lista de juegos. Estos resultados pueden deberse al origen socioeconómico de las muestras estudiadas, ya que adquirir los software y hardwares requieren de una alta inversión económica.

De acuerdo a los datos obtenidos, las niñas de 11 años, reportaron no realizar juegos simbólicos; esto puede ser un indicador de que las niñas empiezan a preferir otro tipo de actividades sociales y lúdicas, asociadas a una nueva etapa de su desarrollo, ya que están en la transición de niñas a adolescentes. Esto último concuerda con lo que sostiene Papalia (1978), quien menciona que el desarrollo es integral y tanto niñas como niños manifiestan

evidentes diferencias en su comportamiento a partir de los 10 años, que es en donde las niñas comienzan a manifestar cambios hormonales más marcados en contraste con los varones y esto lleva a comportamientos precoces e imitación de modelos sociales de adolescentes.

Preferencia de juegos de niños en Casa (Entre Semana).

Con respecto a los niños, los juegos de actividad física y virtual son los preferidos. Se observa que los juegos virtuales son preferidos sobre todo por los niños de 9, 10 y 11 años (Ver figura 5). Es de suponerse que a los niños se les proveen diversos tipos de juegos virtuales, de acuerdo a las exigencias de su medio social, que a su vez promueve una sociedad consumista que adicionalmente obedece a un comportamiento correspondiente de ser varón.

En relación a los juegos simbólicos en niños de 6, 10 y 11 años, observamos que son prácticamente inexistentes; la ausencia de este tipo de juegos en los niños más pequeños puede ser el resultado de su necesidad por imitar las actividades que realizan los niños mayores. Wallon (1995), concibe el juego como imitación, enfatizando que el niño repite en los juegos las experiencias que acaba de vivir; por lo tanto, dicha imitación propicia la exploración y la adaptación a las exigencias del entorno. Tomemos en cuenta que, generalmente los niños más pequeños imitan las acciones de los mayores como estrategias de inclusión a los grupos de pertenencia.

Por otro lado, se encontró que en los niños de 8, 10, 11 y 12 años son más frecuentes los juegos de mesa. Esto puede deberse a que éste tipo de juegos en la mayoría de los casos están diseñados para niños mayores y requieren de procesos de atención, concentración y memoria propios de estas edades.

Preferencia de juegos de niñas en Casa (Fines de Semana).

Los juegos preferidos por las niñas los fines de semana, son los de actividad física y simbólicos. Dicha preferencia va en orden creciente de los 6 a los 8 años, y de ahí se mantiene relativamente estables hasta los 10 años; a los 11 y 12 años disminuye notablemente ambos tipos de juego. Esto puede deberse porque de los 6 a los 10 años, las niñas juegan espontáneamente con

lo que está a su alcance (Bettelheim, 1987); además, diversos autores han señalado que los juegos simbólicos están ligados casi siempre a actividades físicas. *“El simbolismo puro va perdiendo terreno a favor de juegos de fantasía más socializados, al realizarse más frecuentemente en grupos pequeños, aproximan al niño a la aceptación de la regla social”* (Piaget, 1966).

Las niñas de 8 a 12 años prefieren los juegos de mesa esto puede deberse a que estos juegos favorecen el encuentro, la unión familiar, la comunicación y el afecto; ya que las niñas atraviesan un proceso complejo de aceptación, cambios físicos y demandas de la sociedad, que requieren del acompañamiento, principalmente de sus padres (Incarbone, 2005). Esto puede ser porque en los fines de semana las familias, en nuestra sociedad, pasan mayor tiempo juntos ya sea en casa o en cualquier otro lugar.

En las niñas de 7 a 12 años, la presencia de juegos virtuales incrementa gradualmente (Ver figura 6), quizás la preferencia por estos juegos esté relacionada con el acompañamiento de otras personas (primos, tíos, abuelos, etc.) y al acceso de éstos juegos que tienen los fines de semana en casa. Además los juegos virtuales favorecen el acercamiento, la interacción de grupos y contribuyen positivamente al nivel educativo, promoviendo el proceso de aprendizaje, seguimiento de instrucciones y reglas (Giménez y cols., 2011).

Preferencia de juegos de niños en Casa (Fines de Semana).

De acuerdo a los resultados obtenidos, observamos que la presencia de los juegos virtuales en los fines de semana aumento considerablemente en los niños de 7 a 12 años; es de suponerse que este incremento corresponda a que en fines de semana tienen contacto con otras personas (primos, abuelos, tíos, etc.), reuniones en casa con su grupo de amigos, entre otras situaciones que propician tener acceso a este tipo de juegos. Uno de los efectos negativos de jugar juegos virtuales es que a menudo, los niños sobrepasan los límites de tiempo asignado por sus padres, lo que genera ambientes de violencia y agresiones constantes en la dinámica familiar, aunados al contenido de estos juegos que, en la mayoría de los casos, es de violencia sin consecuencias.

Los juegos de actividad física, simbólicos y de mesa se mantienen en todas las edades, lo cual posibilita un balance en su salud y en el desarrollo y fortalecimiento de diversas habilidades.

Cabe señalar que los niños de 6 años solo reportan hacer otras actividades (que no son consideradas como juego) en los fines de semana, ya que suponemos que están sujetos a los cuidados y restricciones propias de los estilos de crianza y dinámica familiar.

Preferencia de juegos de niñas en Deportivo (Entre Semana).

Un aspecto a resaltar en este escenario es que se observa un emparejamiento en el porcentaje entre la realización de otras actividades no definidas como juego y la actividad física; este “emparejamiento” se presenta a los 9 años con esto podemos entender que las niñas en este escenario alcanzan una oportunidad de juego hasta esa edad (Ver figura 8); esto se debe a que en el escenario de Deportivo se promueven juegos reglados de actividad física y competitivos, mientras que en las niñas pequeñas, se fomentan las actividades recreativas en este escenario. Esto se puede deber a los roles asignados a cada género y las edades en las cuales estos son arraigados (Dávila, 2005).

Preferencia de juegos de niños en Deportivo (Entre Semana).

En el Deportivo se observa un “emparejamiento” en el porcentaje entre la realización de otras actividades no definidas como juego y la actividad física; dicho “emparejamiento” se presenta a los 8 años, un año antes a comparación del mismo fenómeno en las niñas; en los niños es más notoria la temprana posibilidad de juego y la transición en la realización de otras actividades no definidas como juego, a los juegos de actividad física, tanto recreativas como competitivas.

Debido a los juegos para los cuales está dispuesto el Deportivo, es posible entender que los niños utilicen el mobiliario para realizar juegos de actividad física de manera más constante y temprana, a comparación de las niñas; trayendo como consecuencia el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices, cognitivas y afectivas entre géneros (Plataroti, 2007). Estas

diferencias a largo plazo; aunque existentes son menos drásticas, debido a que en esta investigación los infantes reportaron una similitud en asistencia y prácticas de juego conforme aumenta su edad, dando como resultado la adquisición de habilidades motrices y deportivas a una mayor edad en las niñas.

Ahora bien, a la edad de 12 años en ambos géneros existe un decremento en la asistencia a este escenario de juego (Ver figuras 8 y 9), y por ende en la práctica de juegos de actividad física reglados, esto se puede deber a la trayectoria de cambio entre la infancia y la adolescencia ya que, los púberes prefieren actividades de socialización, en vez de continuar con actividades relacionadas a deportes.

Preferencia de juegos de niñas en Deportivo (Fines de Semana).

Debido a la participación familiar más activa durante los fines de semana, podemos observar una disminución en la asistencia a los Deportivos por parte de las niñas, esto trae como consecuencia la disminución en la práctica de juegos de actividad física reglados a comparación del mismo lugar de juego entre semana (Ver figura 8 y 10). En las figuras mencionadas, observamos que a los 11 años de edad es el único momento donde el juego prevalece a la realización de otras actividades no definidas como juego, dándonos a entender que solo a los 11 años las niñas pueden realizar juegos de actividad física reglamentados y competitivos, en compañía de su familia.

Plataroti (2007) menciona que a las niñas se les brindan menos oportunidades de aprender y de obtener logros deportivos de actividad física; los cuales pueden constituirse en aspectos gratificantes y formativos en sus vidas. Esto forma parte de un entrenamiento cultural que promueve la adquisición de roles sociales establecidos por género, los cuales en las niñas van dirigidos a actividades de servicio, ayuda y acciones relacionadas a roles tradicionales de género.

“Por lo general han de escuchar este tipo de advertencias: ‘no participes en juegos violentos ni te hagas daño’, ‘no te ensucies la ropa’, ‘no te alejes mucho de casa’; las hijas son las ‘pequeñas’ de papá y las ‘ayudantes’ de

mamá, protegidas y alentadas a ser hogareñas, educadas y cuidadoras. Estos papeles podemos pensar que en algún punto pueden disuadir a las chicas de desarrollar la independencia social y la competencia en el deporte.” (Plataroti, 2007, Fernández, 2012).

Preferencia de juegos de niños en Deportivo (Fines de Semana).

Tradicionalmente, se asocia el deporte con la «masculinidad». En muchas sociedades (incluida la mexicana) se tiende a desaprobado la práctica del deporte por las mujeres y a aquellas que lo practican se les califica a veces de «masculinas» (CONADE, 2009).

La cita anterior nos da una pequeña muestra de cómo, aun el juego de actividad física reglado, es categorizado como masculino; lo que a nivel social es aceptable y deseado, lo cual se observa en este escenario en particular, existe una creciente estimulación hacia la práctica de juegos de actividad física por parte de la familia, en los varones; esta estimulación aumenta y se diversifica, en los fines de semana; ya que la familia es más participativa en los juegos infantiles, esto lo podemos observar en todas las edades de los niños a los cuales se les aplicó el instrumento, los cuales reportaron una hegemonía de la actividad física, sobrepasando en el mismo escenario al género femenino (Ver figura 8, 10 y 11).

Preferencia de juegos de niñas en Centro Comercial (Entre Semana).

En el Centro Comercial, presuponíamos que las niñas realizarían prioritariamente otro tipo de actividades no definidas como juego, en las cuales se comenzaría a incluir, formar y a establecer comportamientos socialmente establecidos como compradoras; esta pre-suposición, según Magendzo y Bahamondes (2005) se re-definieron, ya que los autores refieren que los comportamientos en la mayoría de los infantes en este escenario son distintos a “comprar”; los autores argumentan que los infantes son indiferentes a las compras. Esto trae como consecuencia que las niñas al tener un comportamiento indiferente, realicen otras actividades no definidas como juego, las cuales no están relacionadas con la adquisición de roles de género tradicionalmente como compradoras.

En este mismo escenario, encontramos que la práctica de juego simbólico, aunque mínima es constante, esto nos puede dar a entender y siguiendo los patrones de comportamiento señalados por Magendzo y Bahamondes (2005), donde mencionan que los infantes tienden a una actitud indiferente en cuanto a las compras, más la indiferencia no es en el total de los infantes, por ende y en un porcentaje menor se observa la participación activa en la “adquisición” de bienes para el consumo del hogar, esto se puede ver reflejado en la práctica mínima, pero constante del juego simbólico en el centro comercial por parte de las niñas, ya que ellas no compran el producto, sino simulan hacerlo y así participan de manera activa a través del juego simbólico.

Preferencia de juegos de niños en Centro Comercial (Entre Semana).

Como ya habíamos mencionado en este escenario la práctica de juego es poca, dentro de esta poca práctica de juegos observamos que; los niños practican más el juego de actividad física y el juego virtual (Ver figura 13), a comparación de las niñas que prefieren el juego simbólico.

Algo a resaltar, es que el Centro Comercial es el escenario donde se practica con mayor frecuencia el juego virtual, esto se debe a la accesibilidad creada por los bajos costos de las “máquinas” de video juegos, las cuales se encuentran dentro del centro comercial y por lo regular son usados de manera efusiva (Magendzo y Bahamondes 2005).

Otro aspecto a resaltar del juego virtual en Centros Comerciales es que se practica de manera individual, debido a que existen aéreas específicas de venta de video juegos, donde los juegos son de libre uso y gratuitos; por lo regular se encuentran como muestra para que los usuarios puedan probar un juego de video antes de adquirirlo. Este fenómeno es observable en la mayoría de los Centros Comerciales.

Ahora bien el juego de actividad física, está enfocado a correr, saltar y utilizar algunos juguetes de “libre” uso dentro del centro comercial, en áreas no acondicionadas para el juego; la mayoría de los juegos de actividad física practicados dentro del Centro Comercial, no respetan normas sociales de comportamiento para locales comerciales.

Preferencia de juegos de niñas en Centro Comercial (Fines de Semana).

El comportamiento dentro de los centros comerciales reportado por las niñas los fines de semana es muy diferente a comparación con el mismo escenario entre semana (Ver figura 14); en primer plano se puede observar una mayor variedad de juegos practicados, en segundo lugar observamos que a pesar de que aumentan los tipos de juego, ninguno supera la realización de otras actividades no definidas como actividades lúdicas.

En los fines de semana es más común que familias completas asistan a Centros Comerciales, es por eso que el comportamiento infantil se ve influenciado. En este estudio observamos que aumentan los tipos de juego, en variedad; sin embargo, disminuyen en frecuencia, esto se puede deber a que la familia supervisa e inmiscuye a los infantes de manera mas intensa los fines de semana, al asistir “toda” la familia a adquirir bienes.

Como ya se ha mencionado, al involucrar de manera más importante a los infantes en este caso a las niñas en actividades en los Centros Comerciales, se trata de generar algunos roles sociales, esto es mencionado por Magendzo y Bahamondes (2005), los autores enfatizan que el fenómeno de comprar, es estereotipado socialmente como femenino, lo cual se ve reflejado en este estudio ya que al comparar géneros, los cambios se observan desde la asistencia a este escenario; las niñas en comparación con los niños, asisten de manera mas frecuente a este escenario y aunque su comportamiento es indiferente a comprar la mayoría del tiempo, cuando la supervisión crece, el énfasis en la adquisición de roles de género socialmente establecidos aumenta de manera significativa.

Preferencia de juegos de niños en Centro Comercial (Fines de Semana).

De igual manera que con las niñas, observamos que en este escenario los niños realizan principalmente actividades no definidas como juego (Ver figura 15), las cuales son las predominantes en todas las edades; aunque disminuyendo conforme aumenta la edad, nunca son sobrepasadas por algún tipo de juego.

En el centro comercial los niños practican mayor variedad de juegos a comparación de entre semana (Ver figura 13) y las niñas en la misma condición (Ver figura 12), esto nos refiere a que los varones tienen mayor oportunidad de juego dentro de los centros comerciales, pero aun la realización de otras actividades no definidas como juego son las dominantes, ahora bien según Magendzo y Bahamondes (2005), los infantes varones asisten con mayor frecuencia al Centro Comercial y estos aunque no participan de manera activa en las “compras”, si ayudan al traslado y almacenamiento de los productos adquiridos.

Preferencia de juegos de niñas en Parque (Entre Semana).

“Pasar tiempo en parques reduce la irritabilidad e impulsividad y promueve el desarrollo intelectual y físico en los niños y jóvenes al ofrecerles un ambiente seguro y agradable para interactuar y desarrollar habilidades sociales, del lenguaje y razonamiento, además de mayor fuerza muscular y coordinación” García & Strongin (2010).

El Parque para las niñas, es el escenario donde se practica más el juego en su mayoría actividad física (Ver figura 16), esta actividad física es diferente a comparación de la practicada en el Deportivo, ya que en el Parque la actividad física carece de reglas estrictas e inflexibles. La flexibilidad y lo básico en las reglas de los juegos que se practican en parque es resultado de la “habitación o apropiación del escenario desde temprana edad.

Otra característica que podemos encontrar en los juegos practicados en el Parque por niñas, es la combinación entre juegos simbólicos y juegos de actividad física, esto lo observamos debido a que los Parques son lugares amplios y delimitados que permiten autorregulación en los usuarios de este escenario; además de cumplir con las características de “seguridad” para que la autonomía, aunque supervisada, pueda ser puesta en práctica.

La seguridad observable y valorada que brindan los parques, parece ser una característica primordial, para que las niñas puedan asistir a ese escenario a jugar, esto lo menciona Garcia & Strongin (2010), ellos afirman que “...el acceso a parques seguros y otros lugares para la realización de actividad física

es un factor importante para que los infantes puedan alcanzar las recomendaciones de actividad física diaria o realicen por lo menos algo de actividad. El miedo al crimen es la principal razón por la cual las personas no utilizan los parques”.

Preferencia de juegos de niños en Parque (Entre Semana).

Al igual que en las niñas, los niños usan frecuentemente el Parque, en donde realizan juegos de actividad física principalmente, a diferencia de las niñas, los niños en el Parque se dedican a agotar su potencia física, brincando, corriendo, arrastrándose y persiguiendo a otros niños; esta actividad potencializa que la regulación conjunta sea mayor, ya que debido al gasto de energías, los cuidadores dan mayor libertad a los infantes para asistir con sus iguales (Hermanos, Amigos y/o Otros) (Ver figura 17).

En el juego de actividad física no reglado, se ejercitan los procesos cognitivos de planeación, adaptación y la creatividad, para poder jugar libremente y en grupos.

Preferencia de juegos de niñas en Parque (Fines de Semana).

Como hemos observado en otros escenarios, en los fines de semana es más común la asistencia de las familias a los lugares de juego, esto influye un poco en los juegos realizados dentro de los escenarios (Ver figura 18). En el caso de las niñas observamos que aumenta la diversidad de juegos, aunque sigue predominando el juego de actividad física, el juego simbólico y el juego de mesa se hacen presentes en este escenario, esto puede ser debido a que, el cuidado de la familia permite a los infantes transportar juguetes a este escenario y así practicar juegos de mesa a pesar de que sea un lugar al aire libre.

Preferencia de juegos de niños en Parque (Fines de Semana).

En los niños observamos que el juego predominante sigue siendo el de actividad física; sin embargo, algo a resaltar es que a los 9, 10 y 11 años de edad, los niños realizan otras actividades las cuales no son consideradas como juego (Ver figura 19), muchas de estas actividades van encaminadas a la

ayuda al cuidado de otros niños más pequeños, realización de algún deporte como práctica o al acompañamiento en general.

En este escenario es de resaltar, que desde su concepción permite el juego libre y alienta su práctica; esto se observa en relación y a comparación de los demás escenarios; ya que en el parque, es donde encontramos los mayores puntajes en promedio de práctica de juego; además de que en el parque es donde es más probable realizar actividades que promuevan una buena salud y un contacto con la naturaleza (Garcia & Strongin, 2010).

Preferencia de juegos de niñas en Calle (Entre Semana).

Dentro de esta investigación consideramos a la calle como un lugar de juego, ya que en la sociedad mexicana es ordinario que se utilice.

Las niñas entre semana aumentan su juego conforme aumenta la edad en el escenario de calle (Ver figura 20), esto puede deberse a que el desarrollo físico y cognitivo comienza a ser suficiente para lidiar con “riesgos controlados” al practicar juego.

El juego en la calle muy rara vez se da lejos de la casa, por lo regular, es en frente o en casos muy extraños a varias calles de distancia de la casa, en las niñas observamos que en este escenario la preferencia de juegos se transforma conforme la edad aumenta; en todas las edades a excepción de la edad de 10 años, se observa que mientras el juego de actividad física aumenta, el juego simbólico y de mesa decrementa; esto se puede deber a que la integración de géneros es más probable en este escenario, al compartirlo con diversos grupos sociales y así las niñas se integran a juegos de actividad física.

Ahora bien los juegos de mesa, aunque practicados son los menos frecuentes; algo a resaltar es que la mayoría de los juegos de mesa practicados en la Calle son considerados como tradicionales, es el caso de las canicas, el trompo, el yoyo, el balero, etcétera; aunado a esto, estos juguetes no requieren mucho cuidado ya que son accesibles monetariamente hablando.

Preferencia de juegos de niños en Calle (Entre Semana).

Los niños juegan de manera constante en la calle entre semana, en las edades de 9, 10, 11 y 12 años observamos un porcentaje entre el 70 y 80% de práctica de juego de actividad física (Ver figura 21), en su mayoría deportes (sin equipamiento) o juegos tradicionales, atrapadas, escondidillas, bote pateado, bicicletas, patinetas etcétera.

El juego simbólico solo se presenta a los 7, 8 y 11 años de edad; una particularidad en este escenario es que se considera peligroso en la mayoría de los casos, esta característica parece ser de poca importancia para los infantes, ya que este escenario es el de mayor asistencia y en donde los niños reportan mayor diversión.

En particular los niños reportan jugar juegos virtuales, ahora bien recordemos que el juego virtual se ha hecho muy accesible en cuanto a presentaciones, estos juegos virtuales practicados en la calle son videojuegos portátiles, que pueden servir como integrador social.

Preferencia de juegos de niñas en Calle (Fines de Semana).

El juego en las niñas los fines de semana a las edades de 6, 7, y 8 años es mas regulado, ya que es poca su presencia en general y depende de los acompañantes; a los 9 años las niñas comienzan a jugar en este escenario de manera más frecuente y a los 10 y 11 años, el juego predominante es el juego de actividad física (Ver figura 22).

Lo mas resaltante en las niñas que juegan en este escenario los fines de semana es que, a los 12 años el juego simbólico alcanza su punto más alto en todos los escenarios, en todas las condiciones y en ambos géneros, esto puede deberse a que las niñas maduran de manera más rápida que los varones y las niñas comienzan apropiarse de roles sociales más definidos a una edad más temprana que los varones; ahora bien esta apropiación se lleva a cabo a través del juego simbólico.

A comparación de la influencia familiar en los otros escenarios, parece ser que en este escenario no ocurre tal influencia, ya que los infantes reportan

poco acompañamiento de padres o madres, por ende menor supervisión y mayor autonomía y autorregulación.

Preferencia de juegos de niños en Calle (Fines de Semana).

De manera similar que las niñas, los niños que juegan en la calle los fines de semana, presentan poco juego de actividad física a las edades de 6, 7, y 8 años (Ver figura 23), en esta última edad, se hace presente el juego simbólico, en mayor porcentaje a comparación de las niñas de la misma edad en la misma condición.

La supervisión parece ser más presente entre más pequeña la edad, ya que a partir de los 9 años el juego, en específico el de actividad física aumenta de manera considerable y así se mantiene hasta los 12 años, esto nos refiere que, en la calle la supervisión va siendo menos estricta conforme aumenta la edad; sin embargo, en relación a las niñas el juego esta menos presente a la edad de 12 años, en general.

Preferencia de juegos de niñas en Otros (Entre Semana).

En el escenario de otros lugares, encontramos que la regulación es más notoria, ya que aunque las niñas reportan jugar, existe una mayor la presencia de otras actividades no definidas como juego, esto puede deberse a que la mayoría de los “otros lugares” son ajenos o de poco agrado para los infantes.

Como ya había mencionado el juego está poco presente en este escenario, dentro de los pocos juegos encontramos que el juego de actividad física es el dominante en todas las edades, seguido del juego de mesa, que a comparación de otros escenarios de juegos, es donde más se practica el juego de mesa. Con respecto a los juegos virtuales, parece ser que son más regulados o limitados, ya que aunque están presentes son escasos en su práctica.

En este escenario podemos encontrar que es el escenario donde menos juego se presenta(Ver figura 24); en un panorama general y retomando a Pol (2005), las personas crean apegos a lugares, estos apegos dependen de la apropiación, los actores sociales que se encuentren dentro del lugar y la

historia que el individuo a tenido en el lugar, esto nos puede dar a entender que el juego al ser una actividad libre y espontánea, tendría que realizarse en un lugar donde el individuo encuentre un apego para ser más provechoso; pareciese que en el escenario de “otros” lugares además de ser el escenario con menor porcentajes de juego, es donde encontramos que los infantes reportan lugares a los cuales no están apegados y por ende, no les gusta visitar.

Preferencia de juegos de niños en Otros (Entre Semana).

En los niños encontramos que, al igual que las niñas parecen estar menos apegados a los “otros” escenarios de juego, esto es evidenciado por la poca practica de juegos en las edades más pequeñas de los infantes a los que se les aplico el estudio (Ver figura 25).

A partir de los 10 años, los niños comienzan a jugar en estos escenarios en un mayor porcentaje, siendo los juegos de actividad física los predominantes, aunque presentes en las edades anteriores a los 10 años, su práctica es mínima; dentro de los juegos practicados en este escenario, encontramos el juego simbólico, el cual se practica a partir de los 6 años y disminuye a los 9 años de edad, en cuanto a los juegos virtuales se observa una mayor regulación ya que este tipo de juego solo se presenta a los 7, 9 y 10 años y en un porcentaje menor.

Preferencia de juegos de niñas y niños en Otros (Fines de Semana).

En esta condición, los infantes reportan el menor porcentaje de juegos de todos los escenarios, además de esto, los juegos de actividad física siguen siendo los más practicados, seguidos por los juegos de mesa y simbólico, en cuanto al juego virtual se presenta a las edades de 9, 10 y 11 años (Ver figura 26 y 27).

El bajo porcentaje de juego en los infantes hipotetizamos que se debe al poco apego a este escenario y por consiguiente a la poca libertad de actuar dentro de este escenario, limitando las acciones libres y espontáneas como el juego.

Discusión escenario de juego y acompañantes.

Estos resultados son relevantes debido a que mediante estos, podemos tener un panorama general de con quién y en donde prefieren jugar los infantes; por ejemplo se observa que Entre Semana los acompañantes de juegos si cuentan con relevancia para los infantes; ya que en los escenarios de Deportivo, Centro Comercial y Otros, el nivel de significancia es <0.005 , esto nos da a notar que aunque si existen diferencias entre las variables, no es posible determinar hacia cual o cuales de las variables de compañía se dirigen las tendencias; sin embargo, esto se puede complementar gracias al porcentaje de respuestas positivas hacia el grado de diversión con cada acompañante.

Entonces, es necesario observar tanto el valor de significancia obtenido de las pruebas de correlación, como el puntaje traducido a porcentaje de los acompañantes en cada escenario, encontrando que:

Tabla 2. Contraste de puntajes T de Student y porcentaje de respuestas a algún acompañante

Escenario	Puntaje de α en T de Student		Acompañante con mayor porcentaje de respuestas +	
	Entre Semana	Fines de Semana	Entre Semana	Fines de Semana
Casa	.004	.000	Hermanos	Amigos-H
Deportivo	.000	.000	Amigos	Amigos
Centro Comercial	.000	.000	Hermanos	Hermanos
Calle	.108	.000	Amigos	Amigos
Parque	.025	.000	Amigos	Amigos
Otros	.000	.000	Amigos	Otros

Ahora bien, si se observa la tabla anterior las filas marcadas son las que presentan relaciones, esto se puede interpretar como:

En los escenarios de Deportivo, Centro Comercial y Otros tanto Entre Semana y en Fines de Semana los Amigos, los Hermanos y Otros acompañantes son los acompañantes predilectos de los infantes en esos escenarios; ya que, existen diferencias significativas entre las variables correlacionadas y además el puntaje de esos acompañantes es el mayor en aparición.

En los demás escenarios y solo entre semana (Casa, Calle y Parque), no existen diferencias significativas entre las variables.

Discusión Niveles de Regulación en el desplazamiento.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observa que, en relación al género, las niñas presentan mayor autorregulación a la edad de 12 años, siendo los escenarios de Centro Comercial, Calle y Parque, los lugares a donde pueden desplazarse de manera autorregulada o con una regulación conjunta. En relación a las demás edades, observamos un incremento de el desplazamiento basado en la regulación externa conforme la edad disminuye, pero manteniendo la constante de desplazamiento a los escenarios de Parque y a Otros.

Esto nos indica que aunque el desplazamiento autorregulado es limitado y se da en lugares específicos, recordemos que en esta relación de variables no se tomo en cuenta la actividad que realizan dentro de esos lugares, solo si asisten y con quien lo hacen.

Algo a resaltar en las niñas de 12 años en el Centro Comercial y la Calle; es que estos lugares de juego pueden convertirse en lugares de socialización, pero ya no realizan la actividad de juego, esto debido a que el juego en estos escenarios decae según la primera parte de esta discusión.

En los varones observamos mayor oportunidad de desplazamiento autorregulado y con regulación conjunta, a las edades de 10, 11 y 12 años. Si

los comparamos con las niñas éstas tienen mayor oportunidad en el desplazamiento con regulación conjunta a las edades de 6, 7, 8, y 9 años.

En los niños podemos observar que el Parque y el Deportivo, son lugares que mantienen su aparición en todas las edades y conforme aumenta la edad, la asistencia a estos escenarios de manera autoregulada aumenta.

Parque es el escenario que presenta mayor índice de desplazamiento autónomo, ya que en todas las edades se presenta como el lugar con mayor porcentaje de visitas.

A diferencia de las niñas, que disminuyen su actividad de juego en los lugares que frecuentan de manera autorregulada (Calle y Centro Comercial), los niños aumentan la actividad de juego en los lugares a donde se desplazan (Parque) "sin supervisión", pero estos presentan mayor diversidad y porcentaje en cuanto a los lugares que frecuentan y en la mayoría aun siguen realizando actividades de juego.

8. CONCLUSIONES

En la población infantil estudiada (niñas y niños de 6 a 12 años de edad) los hallazgos encontrados se pueden clasificar en tres partes; la clasificación de géneros dependiendo del tipo de juego, la clasificación de juego dependiendo del escenario y como tercer apartado el uso de los espacios de juegos intra e inter géneros.

En la primera parte que trató de la clasificación de juegos dependiendo del género y el tiempo en que se realizan (Entre Semana y Fines de Semana), en este apartado del estudio se omitieron los diversos escenarios donde se realizaba el juego; esto trajo como consecuencia que se hallaron diferencias entre la preferencia de juegos, entre géneros e intragéneros, siendo los niños los que cuentan con mayor oportunidad de jugar Entre Semana y las niñas en los Fines de Semana.

Este fenómeno puede deberse a la diferencia entre los tipos de cuidados dirigidos a cada género, ya que parece ser, que los niños, Entre Semana (Ver figura 1), cuentan con mayor libertad para realizar juegos y tienen una menor supervisión así como una menor carga de tareas de ayuda o responsabilidades domésticas; en el caso de las niñas es similar el fenómeno en los Fines de Semana (Ver figura 2), en este género existe una mayor supervisión al momento del juego, esta supervisión se puede encontrar de tres maneras distintas; la primera siendo es una supervisión o vigilancia el juego; la segunda es una supervisión activa, en está se presenta la ayuda de quien supervisa el juego para el desarrollo de este y la tercera es cuando el que supervisa, participa activamente en la ejecución y coordinación del juego. Una similitud encontrada entre los géneros y la preferencia de juegos; es en cuanto al juego de actividad física, el cual encabeza las preferencias de juego en ambas poblaciones (niñas y niños) y en ambos tiempos (Entre Semana y Fines de Semana).

En la segunda parte de este estudio se clasificó la preferencia de los juegos conjugando el tiempo (Entre Semana y Fines de Semana), las edades de los participantes (de 6 a 12 años), el género de los mismos (masculino y

femenino) el escenario (Casa, Parque, Deportivo, Centro Comercial, Calle y Otros) y el tipo de juego que se practica en cada escenario; en este apartado se encontró que en todos los escenarios, la relación entre edad y práctica de juego es dependiente; encontrando una constante la cual consiste en que a menor edad, la practica de juego es menor, a comparación de las edades mayores donde la practica de juego aumenta, esta constante tiende a ser gradual.

En los géneros encontramos diferencias entre las preferencias de juegos; estas diferencias se encuentran en los juegos simbólicos, virtuales y de mesa; ya que como habíamos mencionado el juego de actividad física es el predominante en ambos géneros. En cuanto a la preferencia de juegos simbólicos observamos que en las niñas es mayor la practica a comparación de en los niños, mientras que en los niños encontramos una mayor predilección por los juegos virtuales y en ambos géneros encontramos una similitud en el poco interés hacia los juegos de mesa.

Ahora bien, la diferencia entre los juegos de actividad física que realiza cada género consiste en que, los niños practican juegos de actividad física reglados institucionalizados y no institucionalizados es decir; deportes (Ver figura 9 y 11). En las niñas el juego de actividad física, en la mayoría de los casos va acompañado de alguna representación simbólica, pero el objetivo principal de los juegos es, correr, brincar trepar o reptar (Ver figura 8 y 10).

En cuanto al juego simbólico, se observó que las niñas prefieren la práctica de este tipo de juegos en lugares de interior y con poca supervisión, como es la Casa Entre Semana (Ver figura 4); debido a que así tienen mayor libertad para representar como mejor puedan y quieran, los fenómenos sociales, en los cuales basan sus juegos; y los niños son un poco más imaginativos ya que dentro del juego representan personajes y actividades poco comunes o inexistentes dentro de la realidad inmediata de los niños; por ejemplo el juego de los zombies, aunque es una creencia cultural es improbable encontrarlos cotidianamente; en comparación las niñas dentro del juego simbólico, representan actividades y personajes más cercanos y cotidianos como puede ser una bailarina o una relación de amistad con su

“comadre”, esto no quiere decir que el uso de la imaginación este limitado, sino que este uso es de naturaleza distinta.

Los juegos virtuales en la actualidad cuentan con un nivel de difusión aceptación y uso muy grande, a nivel mediático y a nivel cultural; esta difusión ha traído comó consecuencia que en el género masculino el juego virtual sea el segundo en cuanto a preferencia, esto no representa que la gran mayoría de los niños cuenten con un fácil acceso al juego virtual, empero si es un factor de inclusión o exclusión social ya que cuando un juego está de moda, es popular o es muy practicado y el niño ignora su existencia este puede ser motivo de exclusión del grupo de amigos o de lo contrario; si el niño lo conoce y lo usa de manera ágil y eficiente puede convertirse en un valor de inclusión y hasta de liderazgo en el grupo de amigos o conocidos. En las niñas parece ser que la práctica del juego virtual se convierte en la manera mediada de convivir con algunos de sus pares, ya que aunque el juego virtual es practicado por las niñas son los escenarios, el tiempo y los acompañantes los que determinan el uso de este tipo de juegos en este género (Ver figuras 24 y 26).

Para los infantes estudiados, en general, el juego de mesa es el juego con menor preferencia y práctica, esto se puede deber a que diversos factores como lo son, el costo, el nivel intelectual de los padres, la concentración que requieren y el tiempo que se invierte en un juego de mesa limiten la práctica de este tipo de juegos. Su práctica es mínima, sin embargo, si la difusión creciera y los padres fueran más participativos en la práctica de estos, el juego de mesa cobraría de nuevo su valor como agente de desarrollo cognitivo mediante la actividad lúdica familiar.

Como segunda parte del estudio, se observo que tipos de juego realizaban los infantes en diversos escenarios; otra constante que encontramos seria que escenarios muy especificos elicitan tipos de juego en particular, pero la práctica de estos juegos no es exclusiva de los escenarios que los elicitan.

Los juegos de actividad física son dominantes en todos los escenarios pero; en cualidad y en ejecución son distintos; por ejemplo, en Deportivo los juegos de actividad física que se practican, en su mayoría son reglados y delimitados por un espacio especifico o una cancha, donde fuera de ese

espacio las reglas del deporte que se está practicando son invalidas, esto permite una competición, una actividad física extenuante y disciplina para mejorar la ejecución y así ser más competitivo, por ende el género que de manera más rutinaria puede usarlo es el masculino, ya que a nivel cultural los varones deben ser competitivos y contar con mayores y mejores habilidades deportivas. En las niñas se promueven actividades físicas deportivas competitivas que tienen que ver con actividades individuales, que no conlleven contacto físico directo, para así cumplir con el “requisito” de llevar a cabo una actividad física deportiva, pero sin el riesgo de una lesión significativa.

Otro escenario donde el juego de actividad física está muy presente es en el Parque, aunque el juego es de actividad física, a comparación del practicado en el Deportivo, este no cuenta con reglas rígidas o con un límite espacial, más que el Parque mismo. El juego que se realiza en el Parque es en su mayoría interactivo con los materiales que están dentro de este, la mayoría son juegos tubulares y promueven, la coordinación y el uso del cuerpo como impulso, además en este escenario el juego grupal llega a ser mixto, de actividad física y simbólico, esto en su conjunto promueve una convivencia entre símiles y la posibilidad de que los infantes además de descubrir sus habilidades físicas exploten y creen habilidades cognitivas como, la solución de problemas, la imaginación y la autorregulación.

La Calle es un escenario que a que carece de habilitación para realizar juegos, es de gran agrado y uso para los infantes, este escenario permite observar la aplicación de reglas definidas para los deportes en lugares poco probables, además el uso de la imaginación y la resolución de problemas son frecuentemente requeridos para adaptar espacios para el divertimento de los infantes, además el uso de habilidades cognitivas y físicas están en juego; ya que los infantes deben estar atentos a diversos “peligros” que existen en la Calle además de llevar a cabo el juego; aunque la calle sería el peor lugar para jugar a los ojos de los cuidadores, es el escenario que cuenta con las mayores posibilidades de brindar un desarrollo integral para el crío.

En los escenarios de interiores como la Casa, el Centro Comercial y “Otros”, se promueven juegos simbólicos, aunque no siempre se practiquen, ya

que estos espacios limitan la actividad física, pero los implementos que podemos encontrar dentro de estos escenarios permiten que los infantes desarrollen y se apropien de rasgos y roles sociales pertenecientes a la cultura donde se desenvuelven; a través del juego. En estos escenarios y mediante el juego simbólico, los cuidadores comienzan a promover ayudas o aprendizajes sociales de los distintos sujetos que interactúan con los infantes; además en este tipo de juego es donde la mayoría de los cuidadores tratan de ser más activos en la ejecución y regulación del juego, sin embargo es el juego donde los infantes menos se divierten con sus cuidadores.

Los escenarios donde es más probable encontrar juegos de video son en la Casa, el Centro Comercial y “Otros”, si el juego virtual se encuentra en Casa, es probable que no sea regulado por los cuidadores y de mucho agrado para los infantes, la falta de regulación de este tipo de juegos es debida a la inmovilidad y sedentarismo que provocan, ya que esto facilita el cuidado de los infantes mientras se realizan otras actividades por parte de los cuidadores; este mismo fenómeno sucede en “Otros”, ya que como son lugares poco comunes para los infantes “entre mas quietos mejor”, así promoviendo una mejor actitud en este escenario. El juego virtual promueve la coordinación motriz fina, resolución de problemas y concentración por amplios lapsos de tiempo, estas habilidades son adquiridas por los requerimientos de atención y manipulación de los videojuegos, el costo de estos es elevado; dentro de los Centros Comerciales existen salas o maquinas donde se puede tener acceso a este tipo de juegos a muy bajo costo o incluso gratis, este tipo de uso que implica bajo costo es promovido por los cuidadores, ya que se cumple con el divertimento del niño, pero si costear ni adquirir la consola para ejecutar los videojuegos.

El mismo problema del costo, lo observamos en los juegos de mesa, agregando el costo de tiempo que el infante y los padres deben invertir para culminar un juego de mesa, es por eso que este tipo de juego lo encontramos en lugares o espacios de interior como lo son la Casa, el Centro Comercial y “Otros”, donde los cuidadores pueden estar en contacto e interacción con los infantes por un largo tiempo, este fenómeno al parecer es poco frecuente. En los casos donde el juego de mesa se presenta en lugares de exteriores; los acompañantes siempre son adultos; ya que ellos cooperan en el cuidado de los

componentes de los juegos de mesa y este juego es complementario al juego de actividad física que permea en los lugares en exterior.

Como ya hemos visto, cada escenario cuenta con diversas adecuaciones para realizar juegos en cada uno de ellos, estas adecuaciones algunas veces son explícitas y otras son adaptables para y por los infantes; pero el objetivo de jugar no varía, los escenarios de Casa, Calle, Centro Comercial y "Otros", son los menos habilitados en su concepción para realizar cualquier tipo de juego, pero como en estos escenarios la asistencia de infantes es común, los escenarios tienden a transformarse o ser flexibles en cuanto a las reglas de comportamiento en ellos, para posibilitar la actividad infantil, en este caso, la actividad primordial en todo infante es el juego.

Como último apartado de las conclusiones en cuestión al tema de juego se hablará acerca del conocimiento, uso y apropiación de los espacios de juegos; cada uno de estos fenómenos representa un significado definido previamente para esta investigación:

El conocimiento de los lugares de juego: se refiere a si el infante ubica en la proximidad de su hogar un lugar en específico y asiste.

El uso de los lugares de juego: hace referencia a que el infante además de asistir al lugar y utiliza alguna de las instalaciones del lugar.

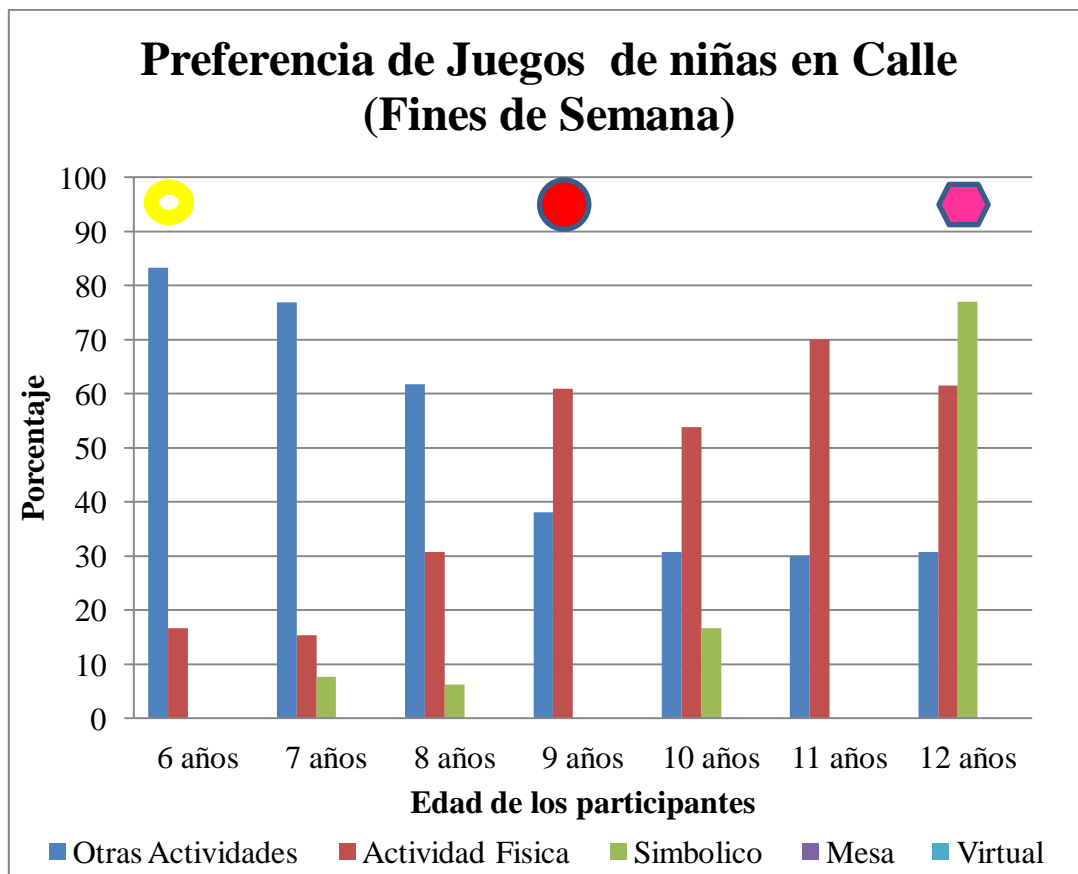
La apropiación: hace hincapié vínculo afectivo que realizan los infantes a los lugares que usan y conocen.



En el supuesto teórico, la definición y observación de los fenómenos antes mencionados nos llevaría inevitablemente al tema del apego a espacios e inmediatamente nos remontaríamos a una explicación multifactorial; en esta investigación el hecho de clasificar los juegos practicados dependiendo de la edad, el género y el escenario donde estos se llevaban a cabo trajo como resultado, una visión clara e ilustrativa de a que edades y que géneros, se apropian, usan y conocen los diversos escenarios de juego.


Retomando argumentos ya mencionados, el espacio donde se realizan los juegos elicita la práctica específica de algunos tipos de juego, los cuales

desarrollan en el infante diversas habilidades, estas habilidades en principio deberían ser equitativas entre géneros, pero debido a las prácticas de crianza, las habilidades desarrolladas por cada género difieren entre sí.

Para ilustrar el conocimiento, el uso y la apropiación retomaremos la siguiente figura, que representa los resultados obtenidos de manera porcentual de la preferencia de juegos en el escenario de calle, en las niñas los fines de semana.

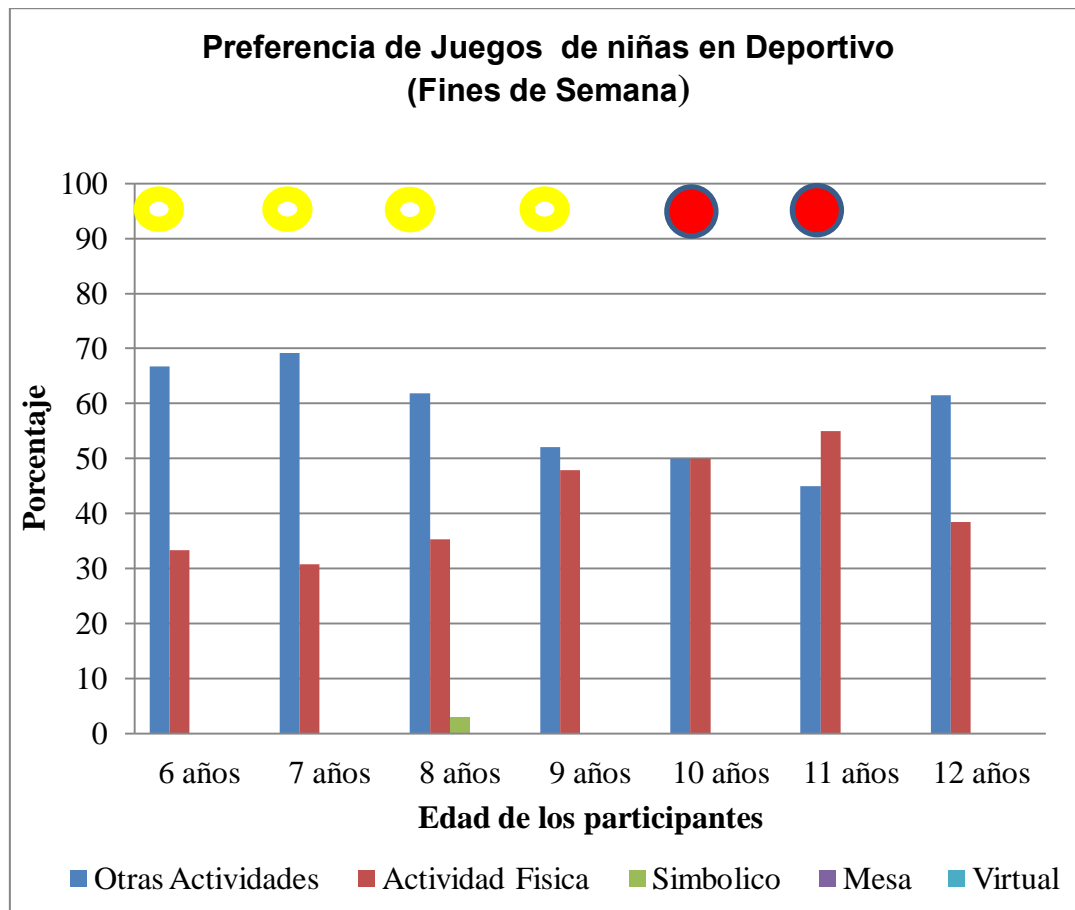


A la edad de 6 años, como se ilustra en la figura, las niñas saben de la existencia del escenario de calle (conocimiento ) , pero el juego que se reporta es mínimo; sin embargo, al comparar los porcentajes de la edad de 9 años observamos un incremento drástico en las actividades de juego, dicho incremento se da a partir del uso () de este escenario para jugar.

Haciendo una comparación entre las niñas de 9 años y 12 años, se puede observar el uso cotidiano de dicho escenario para jugar, la adaptación y transformación de éste se hace presente llegando a la apropiación (); ya

que como habíamos mencionado, el escenario de calle es el menos habilitado para jugar; pero debido al gran atractivo que representa para los infantes, es el escenario donde mayor juego en exteriores se reporta.

En las siguientes figuras se ilustran los fenómenos antes mencionados.

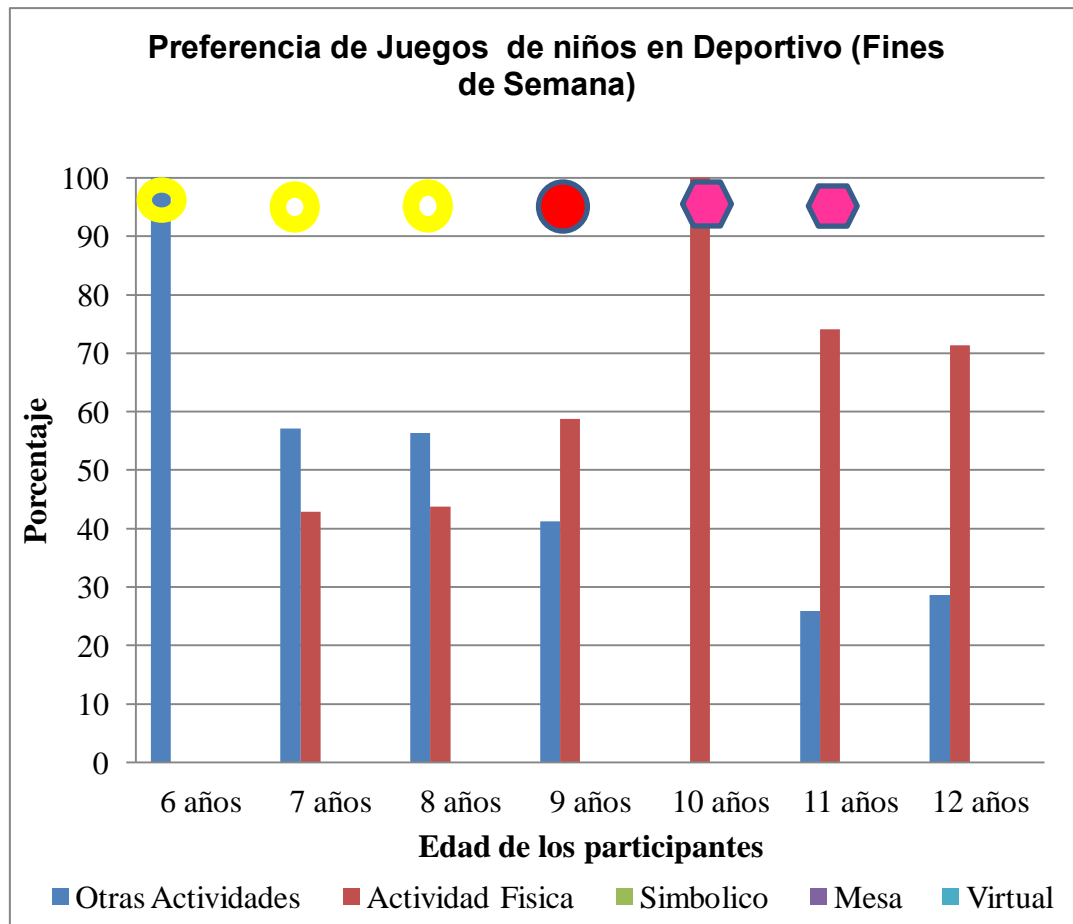


En las niñas de 6 a 9 años observamos el conocimiento del escenario de deportivo, sin embargo el uso “mediano” se observa hasta la edad de 11 años, al parecer sin llegar a una apropiación. En este ejemplo se toma en cuenta que los acompañantes de juego (mayormente la familia, en fines de semana) son de gran influencia ya que su función como mediadores es primordial para el uso o la apropiación de este escenario de juego.

Comparando los porcentajes en el mismo escenario, entre géneros:

Se puede observar que en los niños, el uso de este escenario para jugar se da a edad más temprana en los niños y ellos llegan a una apropiación, ilustrada por el uso cotidiano de este escenario; además los niños de 9 años

reportan que “ya no necesitan una cancha para jugar futbol, pero si estar en el deportivo porque hay más niños con los cuales jugar”.



Observando las diferencias entre géneros, podemos deducir que el conocimiento, uso y apropiación del escenario de juego en el Deportivo, a través juego de actividad física, está restringido por la compañía de los familiares durante el juego; esta restricción esta mas presente en las niñas, esto trae como consecuencia un pobre desarrollo de habilidades en juegos físicos reglados y competitivos en las niñas.

Ahora bien, ya se ilustró cuando se genera el conocimiento, el uso y la apropiación, y como difieren entre géneros, dependiendo del escenario; también encontramos casos donde los escenarios no se los “apropia” ningún género; empero el uso es constante, este es el caso del escenario de Centro Comercial (Ver figura 13, 14, 15 y 16), también encontramos el fenómeno de la apropiación *per se*; el ejemplo de esta apropiación por la naturaleza del escenario y por los fines de este, lo encontramos en el escenario de Parque, ya

que vemos que desde muy temprana edad, en ambos géneros la apropiación en base al uso habitual, provoca que el juego sea el vehículo principal de la apropiación de este escenario y así podemos observar que la apropiación de los espacios de juego esta mediada por acompañantes, uso y regulación de los escenarios.

Conclusiones nivel de diversión, acompañantes y niveles de regulación.

Los resultados en cuanto a niveles de diversión y acompañantes a los escenarios de juego, son parte fundamental para su estudio, ya que además de observar las relaciones entre las variables mencionadas llegamos al trasfondo; ya que los acompañantes median las posibilidades de conocimiento, uso y apropiación de los escenarios de juego; ahora bien la regulación se ejerce en función del otro y si el “otro” es un *par* (hermano, amigo, primo, etc.), el niño tiene mayor posibilidad de que la regulación sea conjunta y a su vez que ayude a desarrollar la autorregulación; Covarrubias (2002), argumentó que debido a que la compañía de los pares, permite una mediación conjunta con una supervisión débil, de las actividades realizadas en el juego; además de que el infante decide si participa o no en la actividad, este puede elegir, debido a su situación de igualdad con los acompañantes y de acuerdo a gustos en simultaneidad con su par, a que dedica su actividad de juego, con quien la comparte y en donde la realiza.

Otro aspecto a resaltar en cuanto a los acompañantes y los niveles de diversión, es lo que se refiere a cuales acompañantes permiten o promueven el uso de los espacios de juegos.

Al parecer los infantes se divierten poco con la madre, el padre, o ambos cuando participan de sus juegos; debido a que sus padres como compañeros de juego, ejercen una supervisión directiva en cuanto al uso, comportamiento y actividades a realizar en espacios de juego, limitando el desarrollo de la regulación conjunta e impidiendo la autorregulación.

Sumado a esto, encontramos que la supervisión excesiva o la intromisión inadecuada de los padres en los juegos infantiles, convierte los

juegos libres en actividades institucionalizadas, las cuales en la etapa escolar no son muy aceptadas por los infantes.

Con referencia a la regulación en el desplazamiento hacia lugares de juego, se puede concluir que no existen diferencias relevantes entre los géneros, ya que tanto en niñas como en niños, los criterios para determinar si existía la autorregulación o regulación conjunta en el desplazamiento se cumplieron en muy pocos casos; sin embargo, en los casos que cumplían los criterios fueron en aumento conforme la edad progresaba, esto nos puede dar a entender que el desarrollo de la autorregulación en el desplazamiento es paulatino; este proceso como todos los procesos psicológicos superiores es mediado por diversos factores como lo son los acompañantes y las actividades distintas al juego que se realicen.

Este estudio trato de analizar algunos aspectos que rodean el juego y todas sus implicaciones en el desarrollo integral de los niños; el estudio multifactorial del desarrollo del juego, su accionar, sus beneficios y sus virtudes es demasiado extenso, sin embargo es un factor tan importante que podríamos afirmar que cualquier niño que haya jugado en diversos escenarios, con variedad de actividades, presencia o ausencia de reglas, con acompañantes diversos y libremente, podrá contar con conocimientos, habilidades y vínculos afectivos necesarios para que su vida adulta sea plena, esto traerá como consecuencia que sus vivencias infantiles sean transmitidas y así cumplir con las expectativas de un desarrollo integral que cualquier ser humano desearía.

No se debería de olvidar el juego en ninguna etapa del desarrollo humano, transformándolo y adaptándolo; para así seguir obteniendo sus beneficios a largo y corto plazo, pero recordemos que toda transformación conlleva una apropiación y la apropiación se da por medio del aprendizaje y los vínculos afectivos; aprendamos a jugar; apropiémonos del juego.

BIBLIOGRAFÍA

Berlona, L., (2008): Tesis, "Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013", Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Facultad De Medicina Humana; Lima –Perú 2008.

Bowers, L. (1988). Children need playground, but playground need help Journal Physical Education Recreation and Dance. Vol 58 (9) 47-51.

Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

Burón, J. (1994) "Motivación Y Aprendizaje". Ed. Mensajero, Bilbao, 1994. Pág.5, 6, 9.

Chokler M., (2005) "Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor" Ediciones Cinco. Argentina.

Dávila, O. (2005): «Adolescencia Y Juventud: De Las Nociones A Los Abordajes ». *Última Década* N°21. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA.

Díaz, A., (1993).Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos.

Dupre, E. (1925). Pathologie de l'imagination et de l'emotivité. París: Payot. Citado por P. Arnaud. Tomado de Vázquez (1989).

Elkonin, D. B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid. Pablo del Río.

Elkonin, D. B. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo en la infancia. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Esteva, M. (s/a). El juego: teoría y práctica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Pp. 1-10.

Estrevel, L. (2001) Escuela y educación: Perspectiva histórico-cultural-dialógico (tesis) U.N.A.M. Facultad de Psicología, México, pp 9-24

Flinchun, B., (1998) "Early Childhood Movement Programs. Preparing Teachers for Tomorrow". *Journal physical Education, Recreation and Dance*. 59(7) 62-67.

Fichtner, Bernd (2002). Enseñar y aprender. Barcelona. Rosa Sensat Editorial.

Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*. 18. Pp. 7-28.

Gesell, A. (1954) The ontogenesis of infant behaviour. In: Manual of Child Psychology, 2nd edn (ed. L. Carmichael), pp. 335–373. Wiley, New York, NY, USA.

Giménez, C., Pagés C., Martínez, J. (2011). Diseño y desarrollo de un juego educativo para ordenador sobre enfermedades tropicales y salud internacional: una herramienta docente más de apoyo al profesor universitario. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 8 (2). Pp. 221-228

Hetzer, H. (1992). *El juego y los juguetes*. Argentina: Editorial Kapeluz.

Huizinga, J. (1990): *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Incarbone, O (2005). *Juguemos en el jardín: el juego y la actividad física en la educación inicial*. Buenos Aires: Stadium.

Jean (1991a). *La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós. Traducido por Graciela Klein.

Koffka, K. (1935). *Principios de Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Paidós (1953).

- Kohlberg, L. (1978) Revisión en la teoría y práctica del desarrollo moral. Editorial JosseyBass. San Francisco, Estados Unidos.
- Kozulin, A. (2000) Instrumentos psicológicos. Paidós, España, pp. 23-27 y 77-87
- Lamborn, S. D., Mants, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Le Boulch, J. (1991^a) El aspecto transitivo del movimiento humano. (Frag.) En: Hacia la ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinetica. Piados, Buenos Aires, pp. 95-104.
- Le Breton, D. (1999) Cuerpo y comunicación. En: Las pasiones ordinarias. Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 37-42, 49-54.
- Legendre, A. y Gómez, J. (2011). Diferencias interindividuales en el conocimiento y en el uso de los espacios públicos exteriores por niños. *Psycology: Revista Bilingüe de Psicología Ambiental*. 2, (2). Pp. 141-155(15)
- Leontiev, A. (1975). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.
- Leontiev, A. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotski En: Vygotski, L.S Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género: Una investigación en educación infantil. Facultad de CC de la Educación de Oviedo para sus estudios de postgrado, codirigido por Carmen Rodríguez y Vicente Peña. Pp. 1-25.
- Magendzo, S. & Bahamondes, M. (2005) Los Niños(As) En El Espacio Del Centro Comercial, *Investigación Y Desarrollo*, Julio, Año/Vol. 13, Número 001 Universidad Del Norte Barranquilla, Colombia, Pp. 2-31

Misitu, G.; Garcia, F.: "Estilos de socialización parenteral en la preadolescencia". Editorial TEA S.A. Madrid 2001. Pág. 5, 7, 6, 8, 13, 12, 20, 21, 35, 36.

Moreno, J. y Rodríguez, P. (s/a). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Pp. 69-103.

Oliveira, M. (2000) Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky (frag) En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Castorina et al, Paidós, México, pp. 45-53

Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*. 55. Pp. 87-102.

Ortega Ruiz, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla. ALFAR.

Perinat, A. (1998) Desarrollo perceptivo. En: Psicología del niño. Un enfoque sistémico. EDIUOC, EDHASA, Barcelona, pp. 79-92.

Perinat, A. (1998) Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico. EDIUOC, EDHASA, Barcelona, pp. 93-105.

Piaget, J. (1990). La formación del símbolo en el niño, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Piaget vs. Vygotsky. (2004, Octubre 27). En WriteWork.com. revisado el 11 de November del 2011, from <http://www.writework.com/essay/piaget-vs-vygotsky>

Plataroti, R. (2007), Mujer y Deporte visto en http://www.rominaplataroti.com.ar/mujer_deporte.pdf, recuperado el 22 de Julio del 2012.

Pol, Enric (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En Ricardo García Mira, José M. Sabucedo y José Romay (Eds.). *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp.123-132). A Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.

Steinberg, L., Fletcher, A., & Darling, N. (1994). Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. *Pediatrics*, 93(6), 1060-1064.

Sutton-Smith, B. (1978) *Die dialektik des spiels*. Schondorf, Deutschland.

Vigotsky, L. S. (1935) El Problema del Entorno. En: *Fundamentos de la Pedagogía*. Cuarta Conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado. (material en soporte magnético)

Vigotsky, L. (1979) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: *el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, España. Pp 123-140

Vigotsky, L. S. (1984) El Problema de la Edad. En *Problemas de la Psicología Infantil*. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú. (material en soporte magnético)

Vigotsky, L. S. (1987) El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba.

Vigotsky, L. (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Aprendizaje-Visor*. España. Pp.140-180.

Wallon, H. (1976) ¿Cómo estudiar al niño? En: *La evolución psicológica del niño*. Editorial Pisque, Buenos Aires, pp-19-32.

Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.

Wallon, H. (1987) El pensamiento precategorial en el niño. En: Psicología y educación del niño. Palacios (comp.) Aprendizaje Visor MEC, Madrid, pp. 232-237.

Wallon H. (1991) La Vida Mental. México: Crítica

Zapata, O., (1990). *El Aprendizaje por el Juego en la Etapa Maternal y Pre-Escolar*. México: Editorial Pax.

Zaporozhets, A. & Elkonin, D. (Eds.) (1971). *The psychology of preschool children* [trans. J. Shybut & S. Simon] (pp. 231-242). Cambridge, MA: MIT Press

Zazzo, René (1976): Psicología y Marxismo. Madrid. Pablo del Río Editor.

