



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

I Z T A C A L A

“Elección de lugares de juego y amistad en infantes de edad escolar según el género.”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

Alejandra Escobedo Ortega

DIRECTOR: Dr. José Trinidad Gómez Herrera

DICTAMINADORES: Dra. Blanca Estela Huitrón Vázquez

Dra. Maricela Osorio Guzmán





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.

Agradecimientos

Retribuyo el amor y apoyo a mis seres amados con esta humilde dedicatoria desde lo más expreso de mi gratitud.

A mis padres; Margarita Ortega y Rodolfo Escobedo; mi hermano, Carlos Rodolfo; mis abuelos, Rosa María Parra, Jorge Escobedo (q.e.p.d.), Teresa García y Francisco Ortega; a las familias: Camacho, Escobedo, García, Mondragón y Morales; manifiesto la dicha de poder sentirme honrada por caminar la misma senda familiar, de hermandad y amistad con ustedes. He aprendido de su amabilidad, nobleza y unión, las bases para formar vínculos de amor y he logrado avanzar en cada error por su paciencia y comprensión.

A mis amistades, con quienes vivo momentos significativos y adquiero aprendizajes invaluable; Leopoldo, Elvia, Nancy, Sandibel, Itzel, Anahid, Enrique, Jennifer, Víctor, Guadalupe, Ernesto y Christopher. A Gabriel Morales, quien me expresó entendimiento, palabras de calma y aliento, pero sobre todo, con quien compartí una relación de afecto y amor.

A las personas con las que tuve la dicha de trabajar como psicóloga; al personal de cada una de las escuelas primarias que permitieron la realización de la presente investigación, así como los infantes encuestados; y a compañeros con los que viví efímeros y agradables anécdotas.

A mis profesores, ilustres transmisores de información académica, teniendo el privilegio de asistir a sus clases y apropiando conocimientos que me permitieron una formación profesional. Por consiguiente, a la UNAM por recibirme como alumna en su máxima casa de estudios.

A profesores que sin ser yo su estudiante, tuve la inusitada dicha de conocer; a la Dra. Blanca Estela Huitrón Vázquez, con quien pude conocer mi preferencia por el estudio de la Estimulación Temprana, por su cariño e invitaciones académicas; a la Dra. Maricela Osorio por su tiempo y apoyo en el análisis estadístico y la enseñanza del programa estadístico SPSS versión 19.0; a la Mtra. Mayra Moreno por su dedicación en la enseñanza del uso de programas geográficos para la presente tesis, incluyendo su apoyo y conocimiento como bióloga.

Al grupo de investigación al que pertencí durante la elaboración de la tesis; al Dr. Alain Legendre, perteneciente a la Universidad de Rennes 2 de Francia, colaborador, asesor y precursor del presente proyecto de investigación; al Dr. José Gómez, jefe del Laboratorio de Desarrollo Integral Humano y Ambiente, director y promotor de mi desarrollo académico como egresada; y a los colaboradores aspirantes a tesistas que me apoyaron.

En homenaje a quienes cruzaron mi camino para permanecer siempre memorables incluso ante su ausencia; abuelo Jorge Escobedo y Dra. Ana Maritza Landázuri.

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
I. SOCIALIZACIÓN	4
I.I La socialización en la familia	7
I.II Los padres o tutores y la crianza de los hijos	8
I.III Relaciones sociales entre hermanos y hermanas	11
I.IV La socialización escolar	13
I.V La socialización entre pares	14
I.VI Reglas de socialización	15
I.VII El desarrollo de la moralidad	16
I.VIII La socialización de los valores	17
I.IX Perspectiva de género en la socialización infantil	18
I.X Lugares para el juego	20
II. AFECTIVIDAD	24
II.I Emociones	26
II.II Apego	26
II.III Empatía	27
II.IV Regulación y autorregulación	28
III. AMISTAD	30
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	34
METODOLOGÍA	35
ANÁLISIS DE DATOS	45
DISCUSIÓN	59
CONCLUSIÓN	64
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	70

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar la relación entre los lugares de juego y el establecimiento de vínculos de amistad en infantes de edad escolar; tomando en cuenta: género, edad, escuela y los lugares de juegos mencionados y favoritos. Participaron 423 infantes de tres escuelas primarias públicas ubicadas en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México. Se aplicó el cuestionario “Les Endroits où je joue avec mes amis” (“Lugares donde juego con mis amigos”), traducido y adaptado al español, conformado por preguntas abiertas y cerradas. Los datos obtenidos se analizaron a través del programa estadístico “SPSS 19.0”. Los resultados indicaron que los infantes, entre mayor edad tienen, incrementan la tendencia a seleccionar mejores amigos del mismo género; donde no son significativas las variables de escuela y edad. Los infantes en general, reportan lugares de juego que se agruparon en las categorías: Escuela, Casa, Parque y Otros; los encuestados mencionaron principalmente lugares cerrados como Escuela y Casa. Se discute la elección de amigos del mismo género, de ambos géneros y del género opuesto; así como la elección de lugares comunes de juego, sin encontrar diferencias significativas entre niños y niñas.

Palabras clave: Amistad, género, edad, lugares de juego.

INTRODUCCIÓN

“Amigo mío, tú no eres mi amigo. Pero, ¿Cómo hacer que lo comprendas? Mi senda no es tu senda, y, sin embargo, caminamos juntos, tomados de la mano” Gibran Jalil (1972).

En el presente trabajo se expone una breve revisión bibliográfica, que permite comprender las definiciones de socialización, afectividad y amistad; además de revisar el desarrollo del individuo bajo una perspectiva ecológica. En primer lugar se explica el concepto de socialización, donde diversos autores argumentan puntos en común, considerándola como un proceso inherente al desarrollo del individuo, pasando primeramente por la familia, para continuar en instituciones como la escuela.

Se hace alusión que el individuo está inmerso en alguno de los estilos de crianza de los padres o tutores, mismos que van guiando al sujeto como ser social. Aunado a estos conceptos, se menciona un breve marco histórico que permite comparar la crianza y los roles de las familias desde los años 60's hasta la fecha.

En la familia, los hermanos representan un papel importante en el proceso de socialización y el desarrollo del individuo. En el proceso de socialización, el individuo pasa de la familia, a ser incorporado a la institución escolar, donde aprenderá nuevos roles y flujos intensos de significaciones culturales; adaptándose a nuevos requisitos que implican orden y disciplina, aprendiendo aptitudes mentales e incorporándose a diversas actividades físicas. Lo anterior permite al individuo lograr convertirse en un miembro eficaz socialmente.

Fuera del ámbito familiar -donde la escuela se convierte en un escenario determinante- los infantes continúan el proceso de la socialización al interactuar con sus pares, estableciendo relaciones simétricas, al competir y/o colaborar en el mismo plano. Además de desarrollar rasgos de personalidad, tomando posiciones cooperativas o autónomas a través de la colaboración con sus pares, formando además sus primeros vínculos de amistad fuera del círculo familiar.

Los agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, valores, modelos de comportamiento y permiten el establecimiento de las reglas de socialización. Son los agentes de socialización los que actúan de acuerdo a una serie de normas de conductas, en torno a las cuales se da un consenso social; donde el desarrollo de la moralidad es un aspecto importante dentro de la socialización de los valores.

Un rubro angular en el presente estudio, es la perspectiva de género en la socialización infantil, misma que se adquiere dentro de la familia y principalmente son los tutores los que influyen en el desarrollo de la identidad de género de los infantes, incorporándolos a prácticas simbólicas distintivas de “asignación de género”. Además, la escuela promueve igualmente la configuración de la identidad de género.

Fuera del hogar y la escuela, los escenarios o lugares para el juego constituyen un importante aporte al desarrollo social y activo del sujeto. Sin embargo, algunos autores concuerdan que existe una deficiencia de espacios que reúnan las cualidades necesarias para impactar adecuadamente las esferas de desarrollo motriz, emocional y social de los infantes. Los espacios de juego existentes, han sido abandonados por los infantes de las recientes generaciones, porque sus juegos se han sustituido por juegos virtuales que realizan en locales o en el hogar, en compañía o en solitario.

Los capítulos siguientes abordan, de manera general, conceptos fundamentales del tema de la afectividad, como las emociones, el apego, la empatía, la regulación y la autorregulación. Los anteriores rubros se ligan con otro tema angular necesario en este estudio; la amistad, abordada y definida bajo diversos autores, algunos de los cuales la explican a través de la edad cronológica de la persona, pero siempre concordando que este concepto varía de acuerdo a la edad y que el género es un elemento fundamental para explicar dicho vínculo.

I. SOCIALIZACIÓN

De acuerdo a Schaffer (2000), la socialización es un proceso cuyo objetivo es la transmisión de normas de una sociedad de una generación a otra; es decir, enseñar reglas a los niños, para que las sigan y de este modo comenzar a interactuar con personas de su entorno. Así el autor determina una clasificación de acuerdo al desempeño y participación del niño: a) Dejar hacer “laissez faire”, b) Modelado con Arcilla, c) El Modelo de Conflicto, y d) El Modelo de Reciprocidad.

Para Andréu (2003), la socialización es un proceso por el cual se transmite la cultura, los valores y los comportamientos; construcción bidireccional entre el individuo y su grupo de pertenencia, quien va insertándolo propositivamente a la sociedad.

Las anteriores definiciones concuerdan con Abela (2003), quien precisa que la socialización es el proceso mediante el cual se transmite la cultura, los valores y los comportamientos sociales a los miembros de una sociedad, mismos quienes van transmitiendo la cultura a través de generaciones. Estos individuos van aprendiendo conocimientos específicos, desarrollando potencialidades y habilidades necesarias para lograr una participación adecuada en la vida social, adaptándose a las formas de comportamiento organizado.

La socialización entonces es vista como un proceso, ya que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo, quien va aprendiendo de su entorno desde sus primeros años. De este modo el infante, mediante el aprendizaje y dentro de su proceso de socialización, anticipa un comportamiento de adulto. En este caso la función del aprendizaje es la de preparar al individuo para un rol o roles que deberá interpretar al tiempo que los otros le demanden (Tellia, 1986; citado en Abela, 2003).

Para Whittaker (1981), las diferencias que se ven en la conducta de los sujetos de diferentes culturas se deben al proceso de socialización. Esta socialización es entendida como el aprendizaje de formas de conducta aceptadas y aprobadas. Cuando un infante ha sido socializado, ha aprendido a comportarse

de acuerdo con ciertas formas estandarizadas de comportarse que son características del grupo en que fue criado; por supuesto, este grupo representa su cultura.

De acuerdo con Durek (2010), la socialización debe entenderse dentro de los discursos que circulan en el ecosistema comunicativo en el que están inmersos los individuos, además se debe analizar y entender cómo la educación, los medios de comunicación, lo virtual y la relación con pares influyen en el desarrollo, así como la constitución subjetiva de los niños y las niñas.

La socialización, descrita según Bronfrenbrenner (1987), es el paso del sujeto a través de diferentes entornos, empezando por la familia y posteriormente la escuela. De acuerdo con su teoría, la persona es considerada como una entidad creciente y dinámica, que además se va reestructurando y adentrándose progresivamente al medio en que vive. Asimismo, la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, y se caracterizan por su reciprocidad; los ambientes son analizados y comprendidos en términos de sistemas.

El nivel más interno del esquema ecológico se caracteriza por el sistema de dos personas o díadas, mismas que sirven como contexto efectivo para el desarrollo humano y dependiendo decisivamente de la presencia de terceras personas. De no haber terceros, o si intervienen en la diada de manera destructiva, el proceso de desarrollo -considerado como sistema- se afecta negativamente.

Un entorno es capaz de funcionar eficazmente como contexto para el desarrollo cuando depende de la naturaleza y existencia de las interconexiones sociales entre entornos, esto incluye la participación conjunta, la información y comunicación en cada entorno con respecto al otro.

Igualmente, si una persona joven entra en una nueva situación como: escuela, campamento, club, etc., va solo o acompañado de adultos o pares que conoce, si el sujeto y su familia saben acerca del nuevo entorno antes de entrar en

él, entonces, es posible que este conocimiento previo afecte diferencialmente el curso posterior del desarrollo y la conducta en el nuevo entorno.

Lo anterior alude a las transiciones ecológicas; es decir, cambios de entorno o rol que ocurren a lo largo de la vida del individuo. Las transiciones ecológicas son importantes en el desarrollo porque casi siempre implican un cambio, ya sea de rol o en las expectativas de conductas asociadas con determinadas posiciones en la sociedad. De hecho, el autor explica que “Los hechos ambientales que afectan el desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia son las actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia.” (p.26, *ibídem*).

El individuo en sus primeros años de edad, al estar en presencia de otras personas que intervienen activamente en él, o simplemente se encuentran en su entorno inmediato, permiten inspirar al bebé a realizar actividades similares por su cuenta. Un ejemplo claro es la adquisición de lenguaje, pues éste aumenta la probabilidad de ser adquirido cuando los expertos interactúan constantemente con el pequeño, y cuando éste último es capaz de hablar entonces acontece una actividad molar; ha ocurrido entonces la producción de un desarrollo real.

Como se aprecia, el sujeto está en relación constante con el ambiente ecológico, éste último concebido como algo que se extiende sobrepasando la situación inmediata que afecta directamente al sujeto en su desarrollo; es decir, su comportamiento respecto de los objetos o personas con quien interactúa cara a cara.

Las interacciones que el sujeto establece con otras personas que están presentes en un entorno determinado, así como la naturaleza de los vínculos que se crean y su influencia sobre la persona en desarrollo, establecen un complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato denominado microsistema.

El siguiente nivel corresponde al mesosistema, el cual comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que el sujeto participa activamente.

De este modo, el sistema se forma o amplía cuando el sujeto entra en un nuevo entorno, donde las interconexiones pueden tomar formas adicionales.

El exosistema se refiere a uno o más entornos en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno que comprende al individuo, pero donde no se incluye a éste último como participante activo.

Por último, el macrosistema atañe a las correspondencias en contenido y forma de los sistemas micro-, meso- y exo-, que están latentes a existir al nivel de la subcultura o cultura en totalidad, abarcando el sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Como aportación en el estudio de la socialización, Parsons (1988) argumenta que existen dos tipos de socialización; la primaria corresponde mientras el individuo vive sus primeros años de edad. Durante este proceso se forma la estructura básica de la personalidad y generalmente es la familia la que se encarga de esta socialización primaria, aunque no es la única agencia socializadora que intervine de forma directa o indirecta en esta fase.

La socialización secundaria consiste en un adiestramiento específico orientado a la asimilación de los roles que el individuo ocupará sucesivamente. Generalmente es la escuela quien se involucra en esto, aunque tampoco es la única que interviene en la socialización secundaria.

I.I La socialización en la familia

Según Perinat (2003), en la historia de la humanidad, la familia ha sido el agente de socialización más importante en la vida de las personas, pues ésta tiene prácticamente el monopolio de la socialización, especialmente durante la infancia. En este sentido, es un nexo muy importante entre el individuo y la sociedad.

Por lo común son los padres los responsables de la enseñanza de sus hijos; deben instruir y persuadir distintos aspectos de la vida cotidiana y de

enseñar reglas del trato y convivencia entre los integrantes de la familia. La forma en cómo los padres modelan y guían el comportamiento depende de numerosos factores, entre ellos la cultura, donde imperan ciertas creencias, valores y metas.

Aunado, se debe considerar qué tipo de representación de la infancia se concibe para que se permita cierta impregnación ideológica. De este modo los niños se convierten en activos participantes en su proceso de socialización.

Las comidas, el baño y el hecho de poner en la cama a los niños, así como otras actividades diarias, son momentos propicios para iniciar la comunicación entre padres e hijos (ibídem). La razón de que los pequeños necesiten de esta comunicación con sus progenitores se debe a que es necesaria para la socialización en las dimensiones cognitiva, emocional y de ajuste social. Esas conversaciones pueden adoptar diversas modalidades de acuerdo a la edad.

Son los padres quienes ejercen control sobre los niños; es decir, les vigilan, corrigen y refuerzan o castigan, dependiendo el caso. Así, el control de los niños empieza desde edades tempranas. Estos modos de control forman parte de lo que se conoce como prácticas de crianza.

I.II Los padres o tutores y la crianza de los hijos

Debemos considerar que la crianza en las familias de hoy no es la misma que hace cuarenta años, pero un rasgo que se ha venido conservando en las familias mexicanas es la patriarcalidad. En los años 60's los padres eran respetados por los hijos, éstos últimos eran sumisos y obedientes. Además, la gran mayoría de las familias eran nucleares o familias extendidas, de modo que el matrimonio se concibió como un refugio frente a un mundo hostil y competitivo capitalista e industrializado. En este refugio, la mujer encajaba como figura de consuelo para los hijos y la pareja, misma a quien se le privaba de empleos para cuidar a los demás miembros y la casa, mientras que el rol del marido fue el de proveedor (Esteinou, 2008).

Con los cambios tecnológicos de la industrialización y con el crecimiento desproporcionado de las ciudades, la familia sufre importantes cambios y es el foco de estudio de varias disciplinas como la sociología y la psicología, ésta última interesada por las pautas de interacción familiar, su organización, la forma en que funcionan y sus estilos de crianza, aunando efectos de distintas variables como: clase social, el divorcio, los estilos de interacciones, las relaciones matrimoniales, el uso de drogas, las redes de apoyo familiares, el contexto socioeconómico, y las propias características del niño (Vera, Morales y Vera, 2005).

Vera y Ramos (2005) describen a la crianza como un conjunto de actitudes, creencias, costumbres sociales, percepciones y conductas relacionadas con la construcción humana del nuevo ser, el cual requiere de condiciones materiales, recursos humanos y financieros que en conjunto pueden facilitar o inhibir el ejercicio de la crianza. Para ésta, existen tres condiciones necesarias: 1) un contexto libre de presiones, 2) un nivel de desafío practicando el conflicto positivo a través del recurso didáctico de la frustración óptima y, 3) un discurso, su mitología y ritos que la comunidad quiere preservar.

Aunado, en las prácticas de crianza destacan dos aspectos fundamentales: la promoción y el control. El control es entendido como obediencia, honestidad, responsabilidad, y la promoción como trabajo, estudio, superación y ambos son transferidos al niño a través de técnicas de modelamiento, moldeamiento y transferencia de control de estímulos, a través de los cuales el niño transita del impulso a la acción controlada por el contexto familiar y comunitario (ibídem).

La promoción se refiere a aquellos elementos que dirigidos por el padre, permitan al niño ir incrementando la complejidad de su repertorio hacia metas cognitivas y de socialización relacionadas con las expectativas de la crianza.

Como resultado, se ha observado que los padres toman algún tipo de estos estilos. De acuerdo a Kubli (1988), los padres al enfrentarse a la tarea de educar, asumen posiciones extremistas que pueden generar problemas a todos los involucrados de la familia. Una de estas posiciones extremistas es llamada

“permissiva”, donde los padres permiten que sus hijos hagan lo que deseen, violando derechos y no corrigiendo conductas que otros no permitirían.

Los padres pasivos creen que si corrigen al niño éste último puede quedar con un “trauma”, o bien, creen que “así es”, “así nació” o está en etapa de desarrollo y por ello es mejor no intervenir, solo esperar a que el niño crezca y se dé cuenta por sí mismo, sin embargo los padres se llevan la sorpresa de que avanzada la edad del infante no ocurre lo que pensaron. Los hijos de padres pasivos o permisivos suelen no tomar decisiones adecuadas y no saben qué está bien o mal, por los límites difusos.

Otro estilo de crianza extremista es el llamado “autoritario”, donde los padres establecen un ambiente controlador, exigente y castigador. Los padres autoritarios creen que sólo lo perfecto está bien, el acierto es el deber y se castiga cualquier falta o violación a las reglas por mínima que esta sea. Los hijos son sometidos a metas irreales, no gozan de sus aciertos, se les subestima o se les compara con alguien “mejor”, de modo que los pequeños generan ansiedad, temor, incapacidad de decidir e inseguridad en sí mismo, además dejan de ser creativos y sin iniciativa. En otros casos llegan a ser agresivos y generan resentimiento hacia los padres.

Un tercer estilo de crianza que puede ocasionar efectos negativos es la combinación alternada entre la permisividad y el autoritarismo, y se conoce como “circular”, donde un padre suele actuar o desplazarse de un extremo autoritario a permisivo o viceversa en periodos relativamente cortos de tiempo, lo cual provoca en el hijo descontrol, desconcierto, resentimiento y frustración. A largo plazo hay pérdida de respeto hacia la autoridad, e incluso los padres pueden llegar a sentirse ineficaces e insatisfechos como educadores.

La “alternativa positiva” puede ayudar al padre a cumplir sus metas educativas con mayor eficacia y a construir un ambiente que fomente y estimule el desarrollo de sus hijos. Las características principales de esta alternativa positiva son: 1) Identificar y descubrir lo positivo, 2) Establecer reglas claras para

el comportamiento de la familia, 3) Las reglas se aplican; hay congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, 4) Existe congruencia entre valores, reglas y acciones, 5) Se respetan los derechos humanos básicos en la familia, 6) La comunicación favorece el respeto a los derechos de los miembros de la familia, es decir, es asertiva, 7) Existen acuerdos entre los papás, y 8) Las metas que se pretenden alcanzar para el desarrollo de los hijos son realistas.

Es probable que los niños no sólo se encuentren al cuidado de sus padres, sino que convivan de manera constante con distintos miembros de su familia, o incluso personas ajenas al niño como cuidadores de guarderías. Estos otros ambientes donde el infante interactúa constituyen instancias de socialización; este proceso se ejerce en dos direcciones: el primero es considerado “vertical”, es decir, las relaciones educativas jerárquicas (como profesor-estudiante), lo que indica que son una prolongación de la socialización familiar y tienen un carácter formal. La segunda es “horizontal”, que corresponde a las relaciones entre iguales (compañeros o amigos).

Sin embargo, no siempre las relaciones de socialización siguen direcciones verticales con los adultos, y no siempre las relaciones entre pares son horizontales, pues como se mencionó anteriormente, la socialización es un proceso que implica interrelación entre el sujeto y su medio; en el caso de los pares, a veces la convivencia durante el juego requiere que alguno actúe como experto frente a los otros, rompiendo el esquema de socialización horizontal, mientras que, en ocasiones, son los pequeños quienes asumen momentáneamente una relación vertical sobre sus progenitores, como sucede en el estilo de crianza permisivo.

I.III Relaciones sociales entre hermanos y hermanas

Ya se ha mencionado la relación entre padres e hijos al hablar de la familia como un ámbito primordial; el vínculo que tienen estos miembros es la principal

vía de influencia socializadora. Sin embargo, es necesario considerar las relaciones entre hermanos por su importancia para el desarrollo.

A partir del nacimiento de un segundo hijo (o más), la familia sufre un cambio que supone el reajuste de roles, actividades y relaciones; en particular, se tiende a prestar atención a las relaciones entre hijos en cuestiones de celos o rivalidad, o bien, el estudio de las regresiones que sufre el primogénito ante la llegada del segundo hijo, sin embargo, una pieza clave del proceso de socialización es que el pequeño aprenda a ser hermano(a) (Perinat, 2003).

Conforme el niño crece, y en función de su edad y sexo, las relaciones entre hermanos van adoptando perfiles estables. Teóricamente, no se pueden establecer patrones generales de relaciones fraternas infantiles debido a que éstas están condicionadas por la personalidad y temperamento de cada hermano, además del trato particular que reciben de su familia, así como otros condicionamientos (Salazar, 2004).

En las relaciones de hermanos hay cooperación, afecto y una importante influencia socializadora de los mayores hacia los menores, dado que los pequeños tienden a imitar y aprender pautas de comportamiento del/los primogénito/s. Incluso, cuando progresan en el desarrollo cognitivo, se da una socialización mediante las conversaciones, y también a través del juego simbólico. Sin embargo, la influencia socializadora ente ambos hermanos también puede propiciar una interrelación donde se alterna el rol de guía y de experto.

Los padres juegan un papel decisivo en cómo los hermanos se comportan entre ellos, ya que son los responsables de criarlos en un determinado entorno. Además, están presentes las preferencias, las comparaciones y las expectativas que hacen los padres o el resto de la familia sobre el desarrollo de los hijos.

Cuando los niños van formando parte del ámbito escolar, se les brinda un sistema de valores que “añade nuevos ingredientes” a las relaciones entre padres y hermanos:

“... el entorno de vida en que crecen los niños... está intensamente articulado con el macrosistema de creencias, valores y metas sociales. Si nos abrimos a la dimensión intercultural, aparece que los modos de subsistencia, la organización familiar, el tipo de hábitat y, en el trasfondo, el clima y la explotación de los recursos naturales contribuyen a crear entornos de desarrollo peculiares.” (p.309, Perinat, 2003).

Es importante señalar que los detalles anteriores corresponden al contexto familiar ecológico-cultural que es vinculado al medio urbano o rural bien comunicado, de clase social no necesitada, de familia nuclear y donde los pequeños tienen la oportunidad de ser escolarizados.

I.IV La socialización escolar

Cuando el niño es incorporado al ámbito escolar se hacen presentes varios efectos en su socialización, uno de estos es que los pequeños se inician en nuevos roles sociales, entendiendo la palabra roles por formas de actuar tipificadas, incluyendo expectativas sobre pautas de actuación; es decir, se asume el rol cuando se actúa como se espera.

El ámbito escolar constituye un flujo intenso de significaciones culturales; la escuela responde al significado que tiene el trabajo y sus requisitos de orden y disciplina, eso incluye la organización de tiempos y la disposición de espacios, además de que cultiva aptitudes mentales y fomenta actividades; ambos son los que alimentan la cultura occidental, guiada al mismo tiempo por principios de racionalidad y eficiencia productiva.

El papel institucional de la escuela es el de facilitar al individuo la consecución del desarrollo cognoscitivo más apropiado a su edad cronológica y mental, así como la adquisición más completa de las informaciones relativas, especialmente a las normas y a los valores de la comunidad. Este desarrollo y esta adquisición capacitan al individuo para participar como miembro más o

menos eficaz en la interacción social. La escuela como agente de socialización, refuerza a las demás instituciones de la comunidad (Abela, 2003).

No sólo la escuela, la guardería, u otras instituciones permiten la posibilidad de relación social distinta a la familiar, y así también se da paso a distintas dimensiones relacionales en que se inician los infantes: negociación, compromisos, conformidad. En lo que respecta a la formación de la amistad entre pares, se ha puesto interés en el estudio de las habilidades sociales que se forman a través de esta, es decir: el liderazgo, la popularidad, o hasta el rechazo.

Lo cierto es que sean amigos o compañeros, los niños son “ventanas” al mundo de significaciones culturales. Desde los preescolares, los pequeños comienzan a enterarse de cosas que pasan en las familias de sus amigos o compañeros, descubren que los hábitos de vida, los criterios y normas que rigen las relaciones intrafamiliares tienen grandes variedades.

Es importante resaltar que los grupos de niños de edades próximas juegan un papel importante o fundamental para la iniciación en la vida social, sean estos niños escolarizados o no.

I.V La socialización entre pares

La convivencia con los tutores o padres de familia es fundamental para el desarrollo de un individuo, como lo hemos visto respecto del desarrollo de la socialización, no obstante, los infantes también necesitan de compañeros con quienes jugar. Las relaciones de estos pequeños con sus tutores tienen un carácter distinto de las relaciones entre pares. Los adultos, por lo general, son tolerantes y siempre establecen una relación desigual, mientras que con otros infantes, se ven obligados a establecer relaciones simétricas, a competir y colaborar en el mismo plano. De hecho, es posible que el desarrollo de la independencia requiera el contacto con otros individuos iguales. La convivencia

entre infantes permite aprender lo que no podrían si solo mantuvieran contacto con los tutores (Delval, 2008).

Los pequeños de seis o siete años se descubren sociales al empezar los juegos de reglas, donde se aprenden situaciones sociales propias y creadas por ellos mismos. Empiezan a crear tareas entre todos, entenderse, resolver conflictos, y argumentar para convencer a los demás demostrando puntos de vista más razonables.

Los grupos de infantes, tienen gran influencia en la socialización, y ayudan a someter la conducta del individuo a las normas sociales. Además, los grupos ofrecen apoyo y sentimiento de pertenencia a una comunidad en la que se participa a través de actividades. Los grupos son formados en función de las semejanzas y parecidos, que constituyen importantes factores de cohesión social, y permiten un efecto regulador sobre la conducta de los individuos, de tal forma que las conductas que se desvían respecto a una norma establecida, son castigadas. La cohesión del grupo aumenta desde la infancia a la adolescencia.

Según Piaget (1974; citado en Abela, 2003) los infantes toman posiciones cooperativas o autónomas mediante la colaboración con los niños de la misma edad. Al mismo tiempo, en la vida del grupo se desarrollan rasgos de la personalidad que necesitan de completa autonomía, como son la igualdad, la reciprocidad y la solidaridad. Del mismo modo, el grupo de iguales es necesario para interiorizar los sistemas de valores y normas de la comunidad y de las subculturas a las que pertenecen los individuos, que a veces pueden chocar con los valores institucionales de la sociedad.

I.VI Reglas de socialización

Los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento son los llamados agentes de socialización, que son muchos y que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características

peculiares de la sociedad, de la etapa de la vida del individuo y de su posición en la estructura social (Perinat, 2003).

En la medida en que la sociedad se va haciendo más compleja y diferenciada, el proceso de socialización se hace también más complejo y debe, necesaria y simultáneamente, cumplir las funciones de homogeneizar y diferenciar a los miembros de la sociedad a fin de que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos, como la adaptación de los individuos a los diferentes grupos y contextos subculturales. Lo normal es que los agentes de socialización actúen de acuerdo a una serie de normas y de conductas en torno a las cuales se da un consenso social.

I.VII El desarrollo de la moralidad

Perinat, argumenta que el desarrollo de la moralidad es un aspecto importante de la socialización de los valores. Este desarrollo moral implica la interiorización de principios que orientan la conducta del individuo, y esos mismos principios se trasladan en acto moral en ciertas situaciones.

Una de las facetas del desarrollo moral es "... la capacidad de tomar decisiones en situaciones de conflicto moral" (p.389, *ibídem*), donde entran diversos factores como: 1) Las decisiones que corresponden al orden moral; es decir, la distinción de este orden moral con respecto de las normas sociales de convivencia cotidiana, 2) Son decisiones que comportan la interpretación de las circunstancias y prevención de sus consecuencias, 3) En estas decisiones influye el sentimiento de culpabilidad a causa de consecuencias nocivas, 4) Las decisiones morales son parte de principios y reglas de acción moral que los concretan, y 5) Estas decisiones morales se enmarcan dentro de la acción cooperativa, última que se relaciona con el altruismo, la empatía y la pro-socialidad.

Aunque se ha investigado sobre cómo la familia y la escuela han intervenido en el desarrollo moral del individuo, Pérez, Vergel, y Rodríguez (2007), afirman que ha habido escasos estudios respecto a la influencia que tienen los niños con sus pares en el desarrollo moral. Es así que los infantes que conviven en grupos dentro de una institución son casi iguales en edad, constituyen espejos y señales en la construcción de realidad, además de que entre ellos logran aprendizajes, búsqueda de identidad y asimilación de normas morales.

I.VIII La socialización de los valores

Cada individuo otorga valor a algo, emitiendo así juicios y adoptando actitudes positivas; cada sujeto tiene valores, mismos que implican un revestimiento de emociones. Los valores son cultivados por los grupos sociales, últimos que proponen a sus miembros determinadas formas idealizadas de comportamiento, así como metas a alcanzar que estén impregnadas de valores; éstos son producto de las normas.

Las metas, en particular, permiten dar al individuo sentido a la vida; sentido de orientación y significado. De ahí se asume que no es posible una vida sin sentido ni orientación, y de ser posible se entra en el perfil patológico de la esquizofrenia. Los valores y las metas culturales no son objeto de inculcación directa por parte de los padres y otros agentes de socialización, aunque constituyen el núcleo de la misma. La insistencia o gravedad con que los padres las imponen o proponen da a los niños una medida del valor que vinculan.

Particularmente los niños aprenden valores de los modos de comportamiento de actores sociales inmediatos, así como de los juegos de relaciones interpersonales en que participan.

I.IX Perspectiva de género en la socialización infantil

El género es un aspecto dentro de los procesos de socialización del infante, y que según Villanueva (1997), es central e inicial para adquirir una identidad en la sociedad. La autora afirma que la edad en que el niño o niña logran adquirir dicha identidad, varía de acuerdo al contexto socio-cultural en el que se cría al pequeño.

Dependiendo del lugar donde se llevan a cabo las prácticas de crianza específicas, los niños se relacionan con los adultos y sus criadores de tal forma que se pretende incorporarles a una de dos participaciones aceptadas en su sociedad; lo llamado femenino y lo masculino. De hecho, a los niños y niñas se les incorpora en prácticas simbólicas distintivas de “asignación de género”; por ejemplo a las niñas se les colocan aretes, cierto tipo de color de ropa distintivo de lo femenino, peinado, corte de pelo y nombre; estos representan indicadores de género. Los elementos mencionados tienen su importancia debido a que no existen diferencias físicas notorias entre niños y niñas en la infancia, excepto los órganos sexuales externos.

Los padres van señalando sus expectativas de acuerdo al género de sus hijos, y éstos últimos se dan cuenta de que hay diferentes comportamientos propios de cada género; sus progenitores indican la forma específica en que deben comportarse de acuerdo a lo que conciben como femenino y masculino.

En el proceso de socialización, los infantes no sólo van adquiriendo identidad, además van marcando pautas de comportamiento, incorporando conocimientos, destrezas y/o concepciones que variarán según su género. De acuerdo a Bourdieu (s/f, citado en Villanueva, 1997), la división de masculino y femenino tiene importancia debido a que “... se construye un conjunto de oposiciones asociadas, las cuales permiten entender la manera como se representa objetiva y subjetivamente el mundo vivido y las prácticas cotidianas con sus múltiples rituales.” (p.41; ibídem).

Como marco social, la escuela permite a los infantes desenvolverse como individuos activos que, a través de la interacción con sus pares y los adultos, van

configurando su identidad personal, así como su construcción de la masculinidad y feminidad, es decir, su identidad de género. Desde el punto de vista de Rodríguez (2005), la identidad de género es:

“... un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana.” (p.1; *ibídem*).

De este modo, la autora considera que la identidad de género no es posible concebirla como fija e inmóvil, debido a que se posiciona y reposiciona de manera continua a través de las prácticas discursivas.

En su estudio evaluó a niños de siete escuelas (dos pertenecían a medio rural y 5 al urbano), donde empleó como técnica el grupo de discusión para la recolección de datos, donde los docentes participaron. Se hicieron preguntas referidas a los comportamientos de género manifestados por los infantes en varios ámbitos: a) Afectividad: expresión de sentimientos y emociones, b) Resolución de conflictos y relaciones de amistad, c) Cuidado por el aspecto externo corporal, d) Ejecución de las diversas tareas escolares, y e) Cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras.

Los resultados permitieron apreciar que en los ámbitos como expresión de afectividad o cooperación con los demás no se producen diferencias por razón de género, en comparación con b) Resolución de conflictos, donde las niñas demuestran ser más rencorosas, recelosas, picoteras, retorcidas y tercas, mostrándose agresivas verbalmente, y los niños toman menos tiempo para solucionar sus problemas; el enfado dura poco tiempo y rápidamente vuelven a ser amigos, aunque son más agresivos físicamente, y c) Cuidado por el aspecto externo corporal, donde las niñas procuran ser más pulcras que los niños.

Estas divergencias se producen en la dirección de los estereotipos de género establecidos por el orden social. Los sucesivos dualismos que se plantearon en esa investigación: nobleza/ rencor, agresividad física/agresividad

psíquica, coquetería /despreocupación por el aspecto físico, pasividad /actividad, etc, son dicotomías de género que configuran, ya a edades tempranas, la personalidad de niñas y niños.

En las áreas donde se observaron escasas diferencias de género como la expresión de afectividad, permitió demostrar la percepción de las maestras referente a la evolución progresiva mostrada por niños y niñas con el transcurrir del tiempo; es decir, los comportamientos estereotipados se afianzan a medida que unos y otras se hacen mayores. Esto ayuda a confirmar la importancia que tiene las primeras edades en el proceso de construcción de la identidad de género.

I.X Lugares para el juego

Los espacios de uso públicos para el juego, o recreativos, son constituidos como elementos de esencia social, generados a partir de un objetivo y una función que responden a una transformación social (Anaya, 2000; citado en Anaya y Cruz, 2012). Por ende, es un bien público que representa un espacio colectivo, generalmente administrado por organismos públicos. Estos espacios permiten dar pauta a diversas formas de expresión y apropiación ciudadana.

Espacios públicos como jardines o parques, contribuyen de manera significativa hacia tres esferas de sostenibilidad en la ciudad; 1) Aportan al medio ambiente la conservación de la flora y la fauna, aumentan la capacidad de retención de humedad de suelos, reducen la erosión, absorben el ruido, aportan belleza a nivel de paisaje al entorno urbano y mejoran la calidad ambiental, 2) Contribuyen significativamente al desarrollo social; al integrar a los ciudadanos, les aportan oportunidades de convivencia, identidad y de legibilidad en la imagen de las ciudades, favorecen la educación ambiental, ofrecen descanso, actividades deportivas, recreativas y culturales, y 3) En lo económico, aumenta el valor de la plusvalía de las propiedades, brindan empleos y bienes materiales.

Sin embargo, a pesar de los programas a nivel federal, estatal y municipal, estos espacios no han sido bien integrados y conservados dentro de la planeación de mantenimiento. El desarrollo acelerado de la urbanización y de una falta de planificación, han traído consigo demandas de servicios, fuentes de empleo y requerimientos básicos de la población que no han sido resueltos.

Considerando lo anterior, la urbanización creciente y compleja ha orillado al individuo a ocupar un espacio pequeño y restrictivo, lo que también afecta a los infantes, que se enfrentan a la dificultad de encontrar espacios, medios y compañeros con los mismos intereses para cumplir sus objetivos lúdicos (Pinheiro de Almeida, 2012). Además, actualmente el infante se encuentra inserto en una sociedad multicultural industrializada, informatizada, electrónica, orientada a lo materialista, individualista que entrena para la competencia y el consumo. Por ende, lo que respecta a los juegos, se han hecho más sofisticados, complejos y caros.

Pinheiro de Almeida (2012), argumenta que debido al cambio de los hábitos y rutinas cotidianos en la vida del infante, jugar en la calle o en la plaza se ha convertido en una actividad en vías de lo obsoleto. Además, el nivel de autonomía de estos individuos se ha ido disminuyendo, afectando sus esferas de desarrollo motriz, emocional y social, teniendo así menos capacidad de defensa y adaptabilidad a las nuevas circunstancias de lo cotidiano, sin la inmunidad que les es conferida por el juego espontáneo, el encuentro con otros pares en un espacio libre.

Sería idóneo que el estímulo del juego, a través de espacios públicos, se constituya como uno de los elementos decisivos de la calidad de vida, pues son los espacios públicos el escenario del desarrollo de acciones lúdicas colectivas y/o individuales. Cuando el infante pasa los límites del espacio doméstico, donde la autoridad del adulto se hace omnipresente, y se traslada a los espacios como la calle o la plaza, se transgreden relaciones jerárquicas, pues en estos espacios se experimenta una homogeneización de las edades y una disolución de la autoridad del adulto.

Moya (s/f) también expone la falta de zonas de juego para infantes, o bien, las carentes e insuficientes condiciones en que se encuentran las que existen disponibles. La calle bien puede aportar al desarrollo libre de las facultades del infante, sin embargo, conlleva peligros.

Las zonas de juego tradicionales son lugares en promedio de 200m² con suelo de arena y siete u ocho aparatos de hierro fijos; con ninguna o escasa vegetación. A veces sólo son instaurados para el beneficio financiero, y en algunos casos son simples adornos. Dicho autor menciona que este tipo de terrenos hace que los infantes tengan una sensación de terreno árido, monótono y aburrido, sin más posibilidades de juego que unos aparatos que después de cinco minutos producen hastío, y que de hecho, a los niños mayores que se les da más libertad de elección no se les encuentra en estos lugares. En adición, si la distancia desde la vivienda al parque sobrepasa un kilómetro, o en tiempo, quince minutos a pie, no resulta atractivo para los infantes.

Se considera que los auténticos juegos de niños tienen cuatro constantes: fantasía, aventura, imitación a los mayores y desarrollo físico. El parque sólo satisface la última constante, y a veces no de una forma óptima. Dichas constantes son comunes para todas las edades, pero existe una característica que separa a dos grupos de edades: los comprendidos entre dos y cinco años y los mayores de cinco años. Esa característica consiste en que hasta los cinco años el pequeño necesita actuar individualmente para conocer sus posibilidades físicas, lo que se refleja en que los juegos los hace sin participación de otros pares, a pesar de que estén juntos sobre el mismo juego. A diferencia de éstos, los mayores de cinco años prefieren los juegos en equipo.

Es recomendable promover las relaciones entre pares y la apropiación de espacios para jugar, principalmente durante el tiempo de ocio. Los infantes no deben estar restringidos únicamente en los espacios institucionalizados como la casa o la escuela, pues el parque, la calle o las plazas también permiten acontecer relaciones sociales y cotidianas de una forma dinámica, donde personas se encuentran y conocen como parte integrante de ese espacio.

Además, el juego es un medio que permite el desarrollo de cinco aspectos de la personalidad: afectividad, motricidad, inteligencia, creatividad y sociabilidad. Las anteriores afectan positivamente a la salud del infante y están íntimamente unidas entre sí (Michelet, 1986).

II. AFECTIVIDAD

Para hablar de afectividad en la infancia es necesario enmarcar a qué nos referimos con dicha palabra. De acuerdo a Covarrubias y Cuevas (2008), la afectividad está estrechamente ligada con el desarrollo emocional y sentimental del individuo, que es parte importante en este, además de que el desarrollo psicológico en general está dado por las relaciones sociales, así como otras variables; contexto histórico, geográfico, cultural y personal.

De este modo, el desarrollo psicológico del individuo es producto de las interrelaciones sociales dentro de un contexto histórico, participando con otras personas de forma activa hasta apropiarse de las “herramientas e instrumentos empleados en las diversas actividades prácticas, cognoscitivas y relaciones afectivas que, en palabras de Vigotsky (s/f; citado en Covarrubias, M. y Cuevas, A., 2008), constituyen el arraigo cultural.” (p.2; *Ibíd*em).

Sin embargo, el resultado de dicha apropiación no es una reproducción perfecta de las interrelaciones sociales, ocurre más bien un proceso de transformación que da un carácter personal al individuo. Además, dicha apropiación va a tener como consecuencia que la persona transforme de manera cualitativa su relación con el medio, así como la formación de funciones psicológicas superiores. Otra consecuencia significativa de esas relaciones sociales es que la persona, en este caso el niño, forma determinados afectos con un otro, desarrollando su conciencia propia al compartir su cultura; ésta otorga formas de pensamiento y formas para regular y demostrar afectos.

Retomando la definición de afectividad, Aranda (2008), dice que el desarrollo afectivo es único para cada individuo y va a la par con la evolución de los procesos emotivos. Cada individuo responde, reacciona o siente de manera distinta ante factores internos o externos. Este desarrollo afectivo puede realizarse por la interacción del autoconcepto, autocontrol y autoestima.

Este desarrollo afectivo empieza incluso cuando el individuo se encuentra en el vientre materno, según Ortiz (2009) la madre es la primera entidad con quien el pequeño desarrolla su primer vínculo social y afectivo; entre ambos hay aceptación y agrado recíproco. En un futuro, el infante extenderá más vínculos con las personas cercanas a él, empezando a desarrollar y aprender de las relaciones afectivas mediante lo que vea, sienta y escuche.

Con respecto al anterior punto, Hernández y Cortés (2009) mencionan la importancia que tiene la interacción entre el niño y el adulto; esta interacción propicia el aprendizaje del pequeño para comportarse afectivamente, además de que permite y promueve la posesión del lenguaje.

Se sugiere que a los niños se les trate con amabilidad y afectividad, dado que a edades tempranas influyen más sus emociones, sentimientos y afectos que su propia inteligencia, además de la importancia que tiene la educación del infante como base a la formación (Ortiz, 2009).

Desde su discurso Martín (2004), argumenta que el desarrollo de la afectividad es un aspecto que puede presentar una disincronía con el desarrollo intelectual, llegando a manifestarse cuando el niño esconde ansiedad, miedo e inseguridad pese a ser considerado inteligente. Lo anterior puede deberse a la falta de un ambiente ideal para poder expresar sus conocimientos y emociones.

Los afectos, así como los sentimientos son viables a ser educados y moldeados, así, la educación de la afectividad consiste en hacer que se acepte la realidad para que el individuo pueda reaccionar de manera adecuada, permitiendo evaluar, observar y responder dependiendo la situación. Como parte de esta educación, se sugieren tres orientaciones que se pueden dar a los sentimientos de los niños: 1) Los sentimientos deben de tener una orientación positiva y no ser violentados, 2) El hombre como organismo es intelectual, afectivo y espiritual, de modo que no se puede actuar guiándose únicamente por la razón, y 3) Los dinamismos afectivos pueden ayudar a los otros ámbitos personales (Ibídem).

II.I Emociones

De acuerdo a Sassenfeld (2010), dada la influencia del pensamiento de Descartes en la cultura occidental, se llegó a pensar que las emociones eran en esencia fenómenos desventajosos, disruptivos, disfuncionales e inferiores en comparación con la razón. Sin embargo, en las últimas décadas esta comprensión de los afectos se ha descartado con la idea de la injustificada separación categórica entre mente y cuerpo. De hecho, el autor afirma que la evidencia empírica y clínica señala que el aprendizaje se ve facilitado por la presencia de afectos. Así, ha surgido un renovado entendimiento de la vida emocional que la ha vuelto a valorar como faceta crucial del funcionamiento óptimo del individuo y los vínculos interpersonales.

Desde el punto de vista de la evolución psicobiológica, una de las funciones fundamentales de las emociones es su potencial para promover la capacidad de adaptación del organismo a las circunstancias del entorno. Incluso es posible suponer que distintos afectos responden a diferentes tipos de problemáticas adaptativas.

Considerando una posición histórico-cultural, pero coincidiendo con el punto del anterior autor, González (2009), explica que la cognición, como proceso de desarrollo humano no puede ser separada de la emoción de la persona; ésta, como ser pensante integra las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual.

II.II Apego

De acuerdo a Gómez, Loredó, Cerezo, Jones y Perea (2005), el apego es considerado como pauta principal para el desarrollo posterior de relaciones estables y de protección, el cual es constituido desde el nacimiento gracias a la interacción con el cuidador principal y los cuidadores secundarios. El apego es la base de la seguridad y afectividad del niño, de ahí la importancia de dar un buen

trato a los pequeños, tengan éstos buena salud a nivel orgánico o padezcan discapacidad.

Por su parte Bowlby (s/f; citado en Sánchez, 2013), define al apego como cualquier forma de comportamiento que hace que la persona alcance la proximidad con respecto a un individuo preferido. El apego del niño hacia su cuidador primario es la relación más importante en la vida del pequeño, ya que esta primera relación determina el molde biológico y emocional para todas sus relaciones futuras. Un apego seguro a la madre, forma una base sólida para próximas relaciones saludables así como para futuras pérdidas o situaciones de duelo.

La ruptura precoz o la imposibilidad de establecer las iniciales conductas de apego seguro, tienen como consecuencia una serie de alteraciones en el pequeño y en los padres, que repercuten en el establecimiento normalizado de los procesos de vinculación. Estos procesos son esenciales durante la infancia para propiciar el adecuado desarrollo emocional.

Es posible que se pueda dar una reconducción positiva del proceso vincular aún cuando se produce una ruptura precoz; sin embargo, cuando la vivencia emocional de las figuras parentales se encuentra afectada, es difícil una reconducción y se acaba traduciendo en temor e inseguridad a cualquier signo de intranquilidad en el bebé, puede presentarse sobreprotección como proceso reparador o en una baja autoestima en su consideración como padres.

II.III Empatía

Autoras como Garaigordobil y García (2006), definen empatía como una capacidad del individuo para responder a los demás teniendo en cuenta aspectos cognitivos y afectivos, destacando la importancia de la capacidad para discriminar entre el “yo” (self), y los otros. Ambas argumentan que se han realizado estudios con la finalidad de demostrar empíricamente las relaciones entre la empatía de los

niños y variables como: personalidad infantil, conducta anti y pro social, agresiva, aceptación de iguales, estabilidad emocional, auto-concepto, inteligencia y creatividad.

Adicionalmente, consideran que las diferencias de género influyen en la empatía y su estabilidad, así como la edad, dado que hay ausencia de relación entre empatía y altruismo en edades infantiles, mientras que existen relaciones significativas durante la adolescencia y la edad adulta.

Incluso, la conducta cooperativa es directamente proporcional a la empatía (Rumble, 2004; citado en Garaigordobli y García, 2006), así las intervenciones que potencian la empatía incrementan la conducta pro-social altruista. También se considera que los niños aceptados dentro de un grupo, muestran una orientación más positiva y fuerte sensibilidad por la angustia de otros, y los niños pro-sociales tienen un mayor conocimiento empático que los acosadores o sus víctimas.

La empatía es un factor importante en desarrollo del individuo, misma que da pie a pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales, así como la formación de personalidad y auto-concepto desde la infancia.

Se cree que el desarrollo de la empatía puede inhibir el comportamiento agresivo, de modo que la empatía es importante en el campo educativo, permitiendo que el niño sea menos egocéntrico a través de demostrarle perspectivas de los sentimientos ajenos, del empleo del razonamiento, la explicación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para los demás y la exposición a modelos empáticos.

II.IV Regulación y autorregulación

La afectividad forma parte importante en el desarrollo del sujeto, dado que es inherente a la autosatisfacción, los éxitos y fracasos e influye en el rendimiento laboral y académico, permitiendo también la modulación de las interrelaciones familiares y las relaciones sociales, hasta condicionar las expectativas,

motivaciones y da la posibilidad o no de que el individuo pueda realizar actividades cotidianas.

La identidad es un proceso de co-construcción que se genera en la relación con los otros; esta interacción permite la co-construcción de una gama de sentimientos frente a diferentes juicios y expectativas. La manera en que el sujeto va viviendo sucesos continuos y repetitivos de y con los otros, es interiorizado y apropiado mediante percepciones, actitudes, ideas y conceptos, para después, estos sucesos interiorizados y apropiados den pauta a regular la conducta del individuo. Así, se conforma “una tendencia de comportamiento regulado-autorregulado, en un proceso de inter-relaciones diacrónico y sincrónico” (p.44; Ibídem).

De este modo, las relaciones afectivas transitan de un plano social a uno individual; el afecto es el que posibilita la autorregulación afectiva; este concepto se define como “... la capacidad de las personas para manejar sus sentimientos ante aciertos o errores en la solución de problemas y/o actividades.”(p.44; Ibídem). Variables como la edad y la cultura, hacen que varíen los afectos en forma y contenido, y en un general, éstos se desarrollan de manera similar a los procesos psicológicos superiores.

Respecto de la regulación, Schore (2001^a; citado en Sassenfeld, 2010), califica la teoría del apego como teoría de la regulación, argumentando que la madre continuamente regula los cambiantes niveles de activación y los estados emocionales del bebé.

III. AMISTAD

Mientras el niño se desenvuelve entre los infantes de su grupo, va estableciendo relaciones afectivas y/o vínculos de amistad, entendida ésta última como una relación más íntima y de mayor proximidad emocional (Pérez, Vergel, y Rodríguez, 2007). Se puede argumentar que dentro de las relaciones de amistad, se estimulan cualidades morales tales como: el respeto, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad en el estudio y la lealtad.

Además, si existen manifestaciones mutuas de afecto, es probable que se establezca intimidad, entendiéndola como el intercambio de información privada; esta intimidad suele caracterizar la reciprocidad afectiva entre el género femenino (amigas). En el género masculino, la relación de amistad es mantenida y basada por la tolerancia.

Las relaciones de amistad con los demás se originan de las relaciones de los individuos con relación a sí mismos. El individuo define a alguien como amigo a aquellos que le hace y procura bien. La amistad es fundamental en la vida de los seres humanos, sin ella, nadie querría vivir (Aristóteles, s/f, citado en; García, Delval y cols., 2010).

La amistad en los infantes no es equiparable con lo que conciben los adultos, en especial porque su definición varía en función de la edad. Sin embargo, existen coincidencias al momento que los pequeños expresan que un amigo es más que un compañero de clase, es alguien con el que se comparte un afecto y con quien ha establecido algo especial. Las relaciones de amistad cambian a lo largo de la vida del individuo, específicamente, van cambiando las expectativas, el modo de expresar afecto, las demandas y/o necesidades que surgen durante las interacciones, los deseos de intimidad y comunicación.

Las relaciones de amistad en infantes de 6 a 12 años de edad, se caracterizan por mantener relaciones de cooperación y ayuda recíproca. El infante no se centra única y exclusivamente en sus sentimientos y pensamientos, ahora es capaz de entender los deseos, necesidades, emociones e intenciones del otro.

Seleccionan pares que les muestran cariño, se preocupan por sus necesidades y demandas, además de ser, generalmente, del mismo sexo. Las amistades en esta etapa suelen ser duraderas si se forma un estrecho vínculo afectivo (Damon, 1977, y Fuentes, 1999, citados en; *ibídem.*).

Se pueden explicar las relaciones de amistad por el contexto en el que éstas se producen. El concepto de amistad, entonces, está directamente ligado con las demandas sociales del entorno en el que se desenvuelve el pequeño.

La amistad puede cambiar de definición por la persona a lo largo de su vida, esto influye en las estrategias que este utiliza para establecer y mantener este tipo de relaciones. Damon (1977; citado en García, 2004), distingue tres niveles en el desarrollo de las relaciones de amistad:

- 1) Los amigos se asocian con compañeros de juego o con quienes se encuentra en contacto de manera habitual. La amistad se afirma cuando se realizan actos positivos, tales como dar o compartir juguetes, pudiendo comenzar y terminar de forma rápida y sencilla.
- 2) En el segundo nivel, la amistad se considera como una relación con intereses recíprocos; donde cada parte debe responder a las necesidades o deseos del otro. En la amistad recíproca, un elemento fundamental es la confianza mutua, donde la amistad puede terminar por una acción del otro contrapuesta al propio interés.
- 3) Los amigos son personas que se comprenden mutuamente y comparten sus pensamientos, sentimientos y secretos; por ello los amigos son los más adecuados para ayudarse cuando tienen problemas. La amistad es considerada como una relación duradera y esta relación termina sólo cuando hay una continua manifestación de desagrado o de mala intención.

De acuerdo a Selman (1976; citado en *Ibídem*), se puede entender la amistad desde la infancia hasta la adolescencia, y describe la siguiente escala progresiva en cuanto a la toma de conciencia de la amistad:

- Los niños de un rango de edad entre 3 a 5 años aproximadamente, consideran a los amigos como compañeros físicos y provisionales de juego. Sus interacciones son momentáneas y tienen en cuenta los atributos físicos y las actividades de los compañeros de juego, más que los atributos psicológicos como las necesidades, los intereses y las características personales.
- En un segundo momento, los niños de entre 6 a 8 años, conciben la amistad como una asistencia o un apoyo unidireccional. Son amigos aquellos que realizan lo que al otro le complace, y deben tener en cuenta lo que le agrada y desagrada. No obstante, en esta etapa no existe toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.
- El tercer momento sucede entre los 9 y los 12 años. La amistad es apenas considerada como un aspecto bidireccional; cada amigo se adapta a las necesidades del otro. Sin embargo, la conciencia de reciprocidad por parte de los niños permanece enfocada sobre incidentes específicos más que sobre la amistad en sí misma, y se entiende como relación social duradera.

Finalmente, a principios de la adolescencia, los niños llegan a pensar en la intimidad y la reciprocidad correspondientes a una relación permanente. Ellos opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y son conscientes de que, para conseguir estos fines, los amigos íntimos deben compartir intereses y poseer personalidades que logren el agrado mutuo.

Los grupos de amistad que se forman durante esta etapa escolar, se encuentran conformados por sujetos del mismo sexo, rechazando a los del género opuesto o simplemente prefiriendo infantiles del propio. A medida que crecen, esa separación se hace más estrecha y, hacia el final de la infancia, los grupos de niños y niñas tienen características distintas; los niños tienden a formar grupos más amplios que los de las niñas, mientras ellos realizan más travesuras y desafíos a la autoridad (Delval, 2008). Es frecuente que los amigos pasen por

disputas e incluso rupturas, pero conforme crecen las amistades se hacen más estrechas y complejas, donde las rupturas pueden ser dolorosas emocionalmente.

Hernández y Jaramillo (2006), sugieren que las amistades entre infantes de 6 a 12 años pueden fomentarse mediante actividades tales como el teatro, deporte, música y/o baile; o bien, incorporarlos a campamentos para individuos de su misma edad. Además, las autoras explican las relaciones de amistad entre los infantes de su mismo género; es decir, las amistades entre niñas y amistades entre niños.

Las niñas atribuyen la amistad como un vínculo de valor afectivo, expresándolo a través de palabras y de gestos corporales como: abrazos, caricias o besos. Ponen atención en el cuidado de sus relaciones y las analizan, aunque les cuesta trabajo medir lo que sienten, dicen y experimentan. Surgen conflictos entre ellas cuando se presenta la dificultad para aceptar que la otra tiene necesidades o gustos diferentes a los suyos, el conflicto se debe a que tienden a sentir las relaciones afectivas como una “fusión”.

En el caso de los niños, la amistad involucra el intercambio de afectos y sentimientos, pero no suelen abordar sus relaciones sobre estos vínculos, y no suelen expresar abiertamente sus emociones, exceptuando el enfado o la rabia. Ellos forman su amistad para reunirse a hacer actividades más que para hablar. Sin embargo, al ser educados para rechazar comportamientos que “corresponden” al género opuesto, imitan un modelo de masculinidad tradicional para ser valorados, lo rechacen o no, aunque también hay niños que sin seguir el modelo del “ser más fuerte”, pueden formar amigos en base a su empatía o simpatía.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Como anteriormente se ha señalado, el proceso de la socialización es parte fundamental para el desarrollo del individuo en más de un sentido; permite crear vínculos afectivos, donde la amistad es importante en las relaciones sociales. Los infantes de edades escolares, forman amistades bajo la elección de ciertos criterios, como el género y la edad, los cuales incluso evolucionan al paso del tiempo. Varios autores describen la amistad entre pares, dividiéndola entre niños y niñas, aunque se ha hablado escasamente de relaciones de amistad entre ambos géneros, así como los lugares elegidos de encuentro para el juego específicamente por género. Dado el carácter demostrativo y exploratorio del presente estudio, el objetivo es: determinar la relación entre los lugares de juego y el establecimiento de vínculos de amistad en infantes de edad escolar.

Objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Identificar la elección de los mejores amigos con respecto al género, edad y escuela.

Hipótesis de investigación (Hi): Los niños y niñas eligen como mejores amigos solamente a infantes de su mismo género.

Hipótesis nula (Ho): Los niños y niñas eligen como mejores amigos a infantes solamente del género opuesto.

- Objetivo específico 2: Identificar la elección de los lugares de juego con los amigos según el género de los infantes.

Hipótesis de investigación (Hi): Los infantes eligen lugares de juego con sus amigos, según su género.

Hipótesis nula (Ho): No existe diferencia entre los lugares de juegos según el género de los infantes.

METODOLOGÍA

De acuerdo a las características de la investigación y la elección de los elementos relacionados con la misma, en el presente trabajo se tomó en cuenta un muestreo no probabilístico de casos-tipo (Hernández, 2010). La muestra estuvo conformada por 423 participantes, en un rango de edad de 5 a 12 años; 197 del género masculino y 226 del género femenino, integrantes de la plantilla escolar de 3 escuelas primarias públicas del municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. La población se distribuye de la siguiente manera:

1.- Escuela primaria “Jesús García” (denominada E1), integrada por 278 alumnos del turno matutino, 128 del género masculino y 150 del femenino; los cuales se distribuyeron en los diferentes grupos académicos, de la siguiente manera: 19 de 1°A, 12 de 1°B, 16 de 2°A, 16 de 2°B, 33 de 3°A, 20 de 3°B, 29 de 4°A, 26 de 4°B, 25 de 5°A, 27 de 5°B, 27 de 6°A y 28 de 6°B (ver anexo 1).

2.- Escuela primaria “Lic. Benito Juárez” (denominada E2), integrada por 94 alumnos del turno matutino, 43 del género masculino y 51 del femenino, distribuidos en los diferentes grupos académicos, de la siguiente manera: 10 de 1° grado, 15 de 2° grado, 11 de 3° grado, 18 de 4° grado, 24 de 5° grado y 16 de 6° grado (ver anexo 2).

3.- Escuela primaria “Profesor Isidro Castillo” (denominadas E3), integrada por 51 alumnos del turno vespertino, 20 del género masculino y 31 del femenino, distribuidos en los diferentes grupos académicos, de la siguiente manera: 6 de 1° grado, 1 de 2° grado, 8 de 3° grado, 7 de 4° grado, 12 de 5° grado y 17 de 6° grado.

La población que participó en esta investigación, estuvo distribuida como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N°1.- Distribución de la muestra encuestada por escuela, turno, grado y grupo.

Escuela	Grado y Grupo	Matutino	Vespertino	Total
E1	1°A	19		278
	1°B	12		
	2°A	16		
	2°B	16		
	3°A	33		
	3°B	20		
	4°A	29		
	4°B	26		
	5°A	25		
	5°B	27		
	6°A	27		
	6°B	28		
E2	1°A	10		94
	2°A	15		
	3°A	11		
	4°A	18		
	5°A	24		
	6°A	16		
E3	1°A		6	51
	2°A		1	
	3°A		8	
	4°A		7	
	5°A		12	
	6°A		17	
Total				423

Descripción de los escenarios de juego de los infantes

La investigación se realizó en el municipio de Tlalnepantla de Baz, ubicado en el Estado de México, recabando información de los lugares que los encuestados reportan como sus lugares de juego; estos se pueden clasificar en dos categorías genéricas:

- Lugares oficiales de juego: Espacios diseñados y habilitados como lugares para juego, avalados por una dependencia gubernamental.
- Lugares no oficiales de juego: Espacios que no son avalados por una dependencia gubernamental como lugares para juego.

Zona de investigación N°1

Los domicilios de los infantes se sitúan en: Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”, Los Reyes Iztacala segunda sección, Unidad “El Rosario 2” y Unidad Habitacional “Gustavo Baz Prada”. Es una zona urbana habitacional cuya población es de clase media y cuenta con servicios de: luz, agua, drenaje, pavimentación, teléfono, gas, alumbrado y transporte público.

La comunidad cuenta con terrenos de áreas verdes no oficiales, que son utilizados por los infantes como lugares de juego, algunos de ellos se ubican dentro de las unidades habitacionales y glorietas, no todos tienen aparatos para juegos móviles. Además la comunidad cuenta con terrenos de juego dispersos; la mayoría de las casas no son de un tamaño estándar y los condominios (de interés social) miden 96 m² aproximadamente (ver anexo 3).

Lugares oficiales de juego

Parque “Adolfo López Mateos”, está ubicado en Avenida de los Barrios, esquina con Avenida Somex, en Los Reyes Iztacala segunda sección. Tiene una extensión de 58, 090.79 m², con áreas verdes, canchas de futbol, basquetbol,

voleibol, futbol rápido y está equipado con aparatos para juegos móviles (ver anexo 4).

Parque “Tezozomoc”, está ubicado en Avenida Hacienda del Rosario, esquina con Avenida Hacienda Sotelo, en Hacienda del Rosario, Delegación Azcapotzalco, Distrito Federal. Cuenta con una extensión de 28 hectáreas, un lago artificial, ciclopista, zonas con aparatos para juego móviles, pista de patinaje y canchas de futbol, basquetbol, voleibol y futbol rápido (ver anexo 5).

Parque “De las Mascotas”, está ubicado en Calle Convento de Acolman, esquina con Avenida de los Barrios en Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”. Es un espacio amplio que cuenta con aparatos para juego móviles, aparatos para hacer ejercicio, bancas para descanso, una biblioteca y una sección con obstáculos para mascotas (ver anexo 6).

Parque “Del Mercado”, está ubicado en Calle Convento de Acolman, esquina con Avenida Paseo del Ferrocarril, en Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”. Es un área que cuenta con piso firme, dos porterías con canastas para basquetbol, barrotes que delimitan el área de la cancha y alrededor una pequeña pista para correr (ver anexo 7).

Lugares no oficiales de juego

Escuela “Jesús García”, está ubicada en Avenida Somex, esquina con la calle Convento del Carmen, sin número, en Los Reyes Iztacala segunda sección, con código postal 54090. Tiene una explanada principal, un estacionamiento, dos edificios donde se imparten clases, una oficina administrativa, una cancha de basquetbol, dos áreas verdes y una cooperativa (ver anexo 8).

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ubicada en Avenida de los Barrios número 1, Los Reyes Iztacala primera sección. Cuenta con una extensión de 23 hectáreas, treinta y dos edificios los cuales están divididos en: salones para impartición de clases, unidades de investigación, unidad de seminarios, un

auditorio, laboratorios, un gimnasio, una unidad de documentación científica (biblioteca), una clínica, una torre de tutorías e idiomas y un edificio administrativo. Cuenta con cuatro canchas de basquetbol, dos de futbol y una de futbol rápido, así como diversas áreas verdes distribuidas en el plantel, mismas que albergan numerosa biodiversidad en flora y fauna. Estas últimas son las que los niños utilizan como lugares de juego (ver anexo 9).

Glorieta (G1), ubicada entre Avenida Miguel Hidalgo, Avenida de los Barrios; es un terreno circular que cuenta con áreas verdes así como aparatos de juego fijo como: columpio, resbaladilla, sube y baja, etc. (ver anexo 10).

Finalmente, los infantes utilizan andadores, calles, entradas de los condominios de interés social y las casas de los participantes, familiares y amigos.

Zona de investigación N°2.

Los infantes viven en el “Pueblo de Los Reyes” y la Zona Industrial “Los Reyes Iztacala”. La población es de clase media baja, cuenta con servicios de: luz, agua, drenaje, pavimentación, teléfono, gas, alumbrado y transporte público. Es una zona urbana industrializada y la infraestructura es irregular, ya que no se planeó para la construcción de viviendas, se observan casas y vecindades que no cuentan con una medida estándar ni una traza de arrollo vehicular regular (ver anexo 11).

Lugares oficiales

Parque-deportivo “Ciudad Deportiva Solidaridad Tlalnepantla”, ubicado en Avenida Iztacala en la Zona Industrial “Los Reyes Iztacala. El nivel del suelo está por debajo de su alrededor, es una superficie irregular en la que hay pasto, montículos de tierra, una zona que está cercada por una maya en la parte trasera del campo y cuenta con porterías distribuidas en toda la superficie (ver anexo 12).

Parque “Del Pueblo”, ubicado en Calle Chopo, esquina con Avenida Industrial en el “Pueblo de Los Reyes”. Es un área que tiene una cancha con porterías y canastas para basquetbol, una cancha para futbol rápido, un área verde equipada con aparatos para juego móviles, un túnel de cemento, bancas de cemento techadas, bancas de metal, una pista para correr que rodea todo el terreno del parque y mallas ciclónicas que lo delimitan (ver anexo 13).

Lugares no oficiales de juego

Escuela “Lic. Benito Juárez”, ubicada en avenida del Trabajo número 12, en el “Pueblo de Los Reyes”, código postal 54075. Cuenta con un pequeño patio central, en un extremo se encuentran 6 hileras de bancas de cemento, un edificio para la impartición de clases, una oficina administrativa y una cooperativa (ver anexo 14).

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala, está ubicada en Avenida de los Barrios número 1, Los Reyes Iztacala primera sección (ver anexo 9).

Glorieta (G2), ubicada entre Avenida Indeco y Avenida Ejidos, es un terreno circular que cuenta con áreas verdes así como aparatos de juego fijo como: columpio, resbaladilla, sube y baja, etc. (ver anexo 15).

Una explanada ubicada a un costado de la escuela, tiene aproximadamente un metro de altura sobre el nivel de la banquetta, es de concreto, tiene forma de triángulo escaleno y en su centro se encuentra un asta de metal.

Finalmente, los infantes utilizan andadores, callejones, calles, glorietas, comercios y las casas; de los participantes, explanada, familiares y amigos.

Zona de investigación N°3.

Los domicilios de los encuestados se sitúan en la colonia Los Reyes Iztacala primera sección, ésta zona es urbana habitacional y cuenta con servicios de: luz, agua, drenaje, pavimentación, teléfono, gas, alumbrado y transporte público. La población es de clase media y la infraestructura está conformada por casas que en su mayoría son de dos pisos y varían en tamaño (ver anexo 16).

Lugares oficiales de juego

Parque “Del Encino”, está ubicado en Calle Encino sin número, Los Reyes Iztacala Primera Sección. Cuenta con una superficie de 2, 804.45 m², con aparatos para juego móviles, área verde y bancas de metal (ver anexo 17).

Entre los lugares de juego mencionados por los infantes de la E3, se encuentra el parque Adolfo López Mateos, que se localiza aproximadamente a 20 minutos caminando desde la escuela primaria “Profesor Isidro Castillo” (ver anexo 4).

Lugares no oficiales de juego

La escuela primaria “Profesor Isidro Castillo” se ubica en la calle del Encino sin número, Los Reyes Iztacala Primera Sección, código postal 54090. Cuenta con un patio central con tres bancas de concreto, situadas a un costado de un área verde, canchas de basquetbol, un patio trasero, un edificio donde se imparten clases y oficinas administrativas (ver anexo 18).

Finalmente, los infantes también utilizan como lugares de juego: andadores, callejones, calles, glorietas, comercios y las casas de los participantes, familiares y amigos.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la traducción al español y adaptación del Dr. José Gómez del cuestionario “Les Endroits où je joue avec mes amis” (“Lugares donde juego con mis amigos”) del Dr. Alain Legendre de la Universidad de Rennes 2 de Francia; el instrumento está conformado por preguntas abiertas y cerradas (ver anexo 19). El cuestionario está estructurado en 5 secciones:

- 1) Datos generales (nombre, género, grado y grupo).
- 2) Datos específicos (edad, fecha de nacimiento, dirección y fecha de mudanza).
- 3) Lugares donde juego con mis amigos (posibilidad de mencionar 5 lugares).
- 4) Mis mejores amigos: datos generales, frecuencia y lugares de juego con los mejores amigos.
- 5) Lugares favoritos de juego con los amigos.

A este cuestionario se le adicionó en la versión en español las siguientes secciones: uso de celular e Internet.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo dentro del horario escolar, en el turno, matutino o vespertino, de cada una de las escuelas. La aplicación del instrumento estuvo en función de tres criterios; en los incisos a y b, se pidió autorización al profesor del grupo para autorizar la salida de los niños, se les llevó a un aula asignada y al terminar la aplicación se llevaron de regreso a su salón, para trabajar con los siguientes alumnos. En los incisos b y c, se les pidió a los niños que llevaran con ellos goma, lápiz y sacapuntas.

Criterios:

- a) Se entrevistó de manera personalizada a los niños con edades comprendidas entre 5 y 8 años; con el propósito de que tuvieran un mejor nivel de comprensión del instrumento, ya que se encontraban en proceso de aprendizaje en lecto-escritura. Se pidió autorización al profesor encargado

para facilitar la salida de estos niños y se les llevó a un aula asignada por el director. Los investigadores escribieron la información proporcionada por los niños.

- b) Los niños que se encontraban en un rango de edad entre 9 y 10 años se agruparon en parejas o triadas mixtas, a los cuales aplicó el cuestionario un investigador, cuidando que entre ellos no existiera una relación de amistad, para evitar la influencia de las respuestas. Cada uno de los investigadores dio las instrucciones para contestar el instrumento y durante el proceso supervisaron que respondieran todos los ítems.
- c) A los niños que se encontraban en un rango de edad de entre 11 y 12 años, se les aplicó el instrumento de manera grupal en su salón. Uno de los investigadores daba las instrucciones para que pudieran contestar el instrumento; durante el proceso los demás investigadores supervisaron que respondieran todos los ítems y ayudaron a los niños que tuvieron dudas durante la aplicación.

Debido a la complejidad al responder el cuadro que se encuentra en la 4^a sección del cuestionario, en el apartado de frecuencias de los lugares de juego con el mejor amigo, los investigadores hicieron una réplica del mismo en el pizarrón para explicar a los niños los siguientes segmentos:

- 1) El primer segmento, conformado por los ítems 1 y 2 corresponden al lugar de juego "*Mi casa*", "*Su casa de él/ella*" respectivamente, en ambos existen dos opciones: "*Dentro*" y "*en el Jardín*". El primero se identifica con un tache y el segundo con una paloma, mismos que se marcan en la tabla de frecuencia.
- 2) El segundo segmento, conformado por los ítems 3 y 4 corresponden al lugar de juego "*Cerca de tu casa*", "*Cerca de la casa de ella/él*" respectivamente, en ambos existen dos opciones: "*calle, barrio*". Se debe subrayar en el lugar de mayor frecuencia de juego y se indica con un tache en la tabla de frecuencias.
- 3) El tercer segmento, conformado por el ítem 5 correspondiente al lugar de juego "*En los parques, los terrenos de juegos exteriores*". Se debe subrayar

el lugar de mayor frecuencia de juego y se indica con un tache en la tabla de frecuencias. En el caso de subrayar la opción “Parque”, se debe anotar el nombre.

Materiales

Fotocopias del cuestionario “Les Endroits où je joue avec mes amis” (Ver anexo 19), versión en español “Lugares donde juego con mis amigos”, fotocopias adicionales de la 4ª sección del instrumento, un salón con iluminación artificial, mesas, pupitres, pintarrón, plumones, lápices, gomas, sacapuntas y engrapadora.

Para el análisis estadístico de los resultados, se utilizó el programa SPSS versión 19, con el que se obtuvieron porcentajes, tablas de contingencia y correlaciones de chi cuadrada.

Para la localización geográfica de las viviendas de los escolares y los lugares de juego que mencionaron, se utilizó la aplicación de internet Google Maps, así como el cálculo de las distancias entre los domicilios de los niños; sin embargo, el algoritmo de la aplicación traza la ruta más corta entre dos puntos basándose en la traza urbana, sin considerar elementos existentes entre las calles como puentes peatonales, pasillos entre edificios, áreas verdes que pueden ser transitables, etc.

La información capturada de los domicilios y los lugares de juego se trasladó al programa Arc Gis versión 9.3 con una proyección Mercator y sistema de coordenadas geográficas UTM WGS 84, para su posterior corrección.

Las distancias euclidianas o bien, las distancias “a vuelo de pájaro” de los domicilios de los infantes respecto de los domicilios de sus mejores amigos, se obtuvieron con el programa QGIS Versión 1.8.0., clasificando tres niveles de relación de amistad: diadas bidireccionales, diadas unidireccionales y diadas que no reportan ningún tipo de relación.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos donde se analizaron la elección de los mejores amigos por género, siendo el total 423 infantes que representan el 100% de la muestra estudiada, se expresaron en porcentajes.

El primer objetivo específico fue: Identificar la elección de los mejores amigos con respecto al género, edad y escuela. A continuación se reportan los resultados obtenidos.

Género de los mejores amigos.

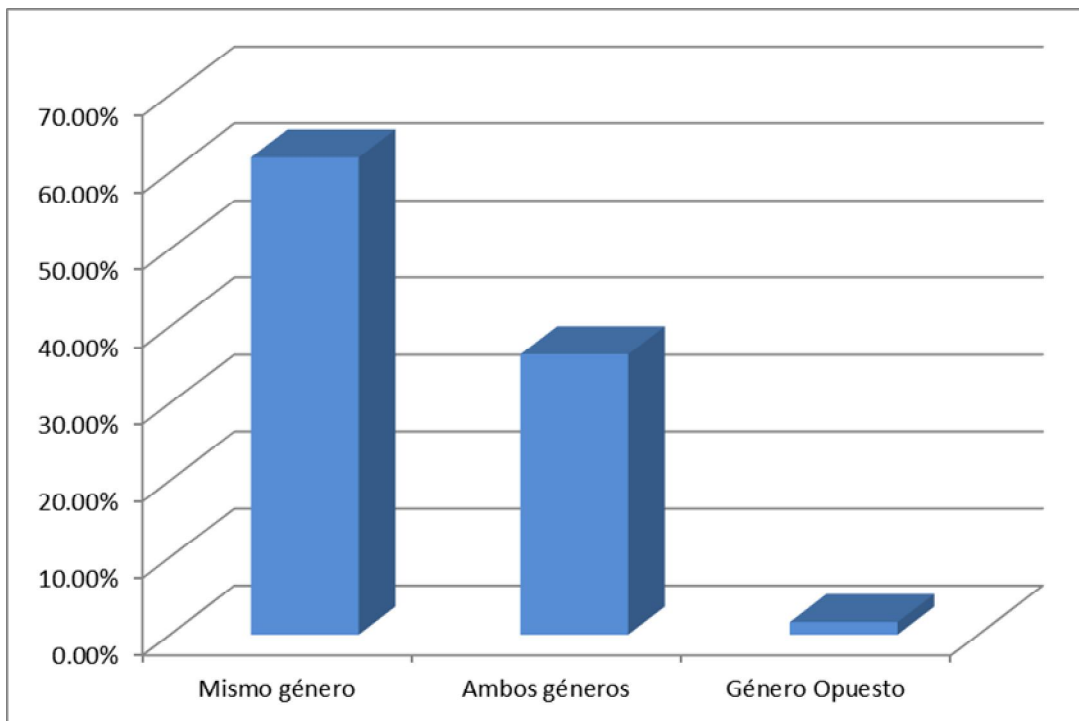


Figura 1.- Porcentajes de la elección de los mejores amigos según el género del infante encuestado.

La Figura 1 muestra de manera global las respuestas de los infantes, el 61.93% reportó elegir como mejores amigos únicamente a pares de su mismo

género, el 36.40% mencionó niños de ambos géneros, y el 1.63% restante eligió a amigos únicamente del género opuesto.

Comparación de la elección de mejores amigos por género.

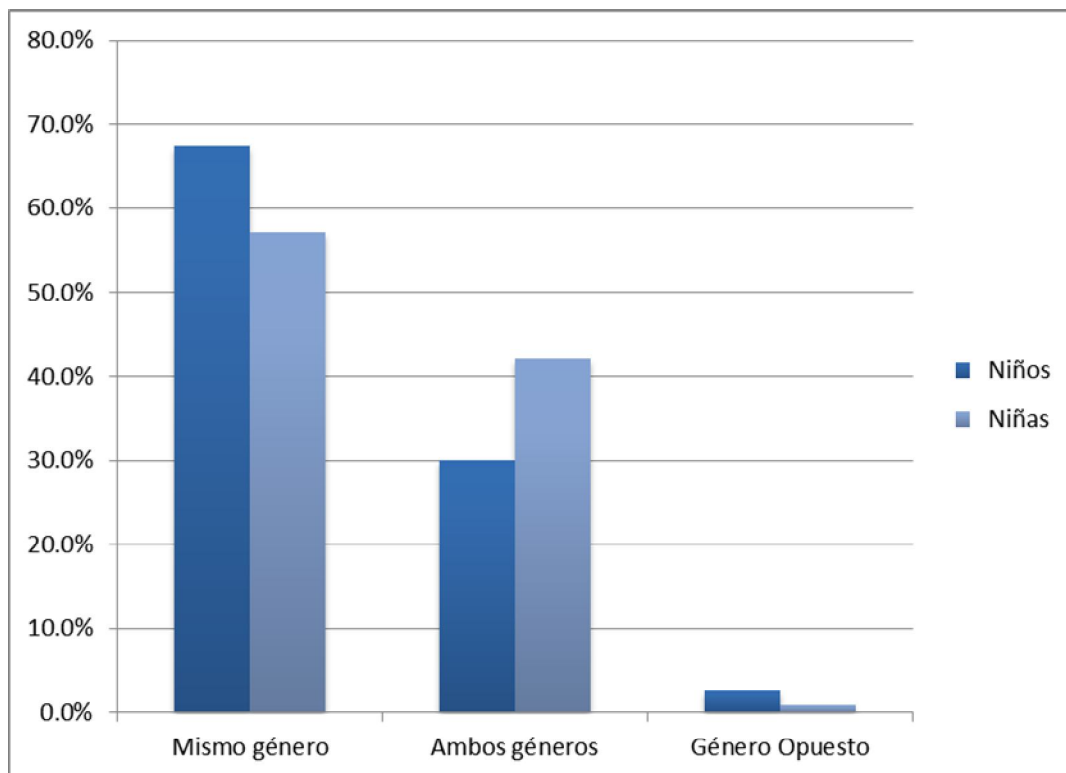


Figura 2.- Porcentajes de la elección de los mejores amigos comparados entre el género de los infantes encuestados.

En el caso de los niños, el 67.5% eligieron únicamente como mejores amigos a niños de su mismo género; el 29.9% mencionaron a niños y niñas, y el 2.5% restante reportaron elegir solamente amigos del género opuesto. El 57.1% de niñas eligieron exclusivamente a pares de su mismo género como mejores amigas; el 42% de niñas reportaron amigos de ambos géneros y 0.9% mencionaron solamente tener amigos del género opuesto.

Los datos anteriores muestran que los niños eligieron con más frecuencia amigos del mismo género en comparación de las niñas. Sin embargo, los pocos

casos donde los infantes reportaron amigos del género opuesto, los niños eligieron más amistades de este tipo en comparación de las niñas. Por último, los porcentajes muestran que las niñas eligieron con mayor frecuencia amistades de ambos géneros en comparación de los niños.

Elección de mejores amigos por edad y género.

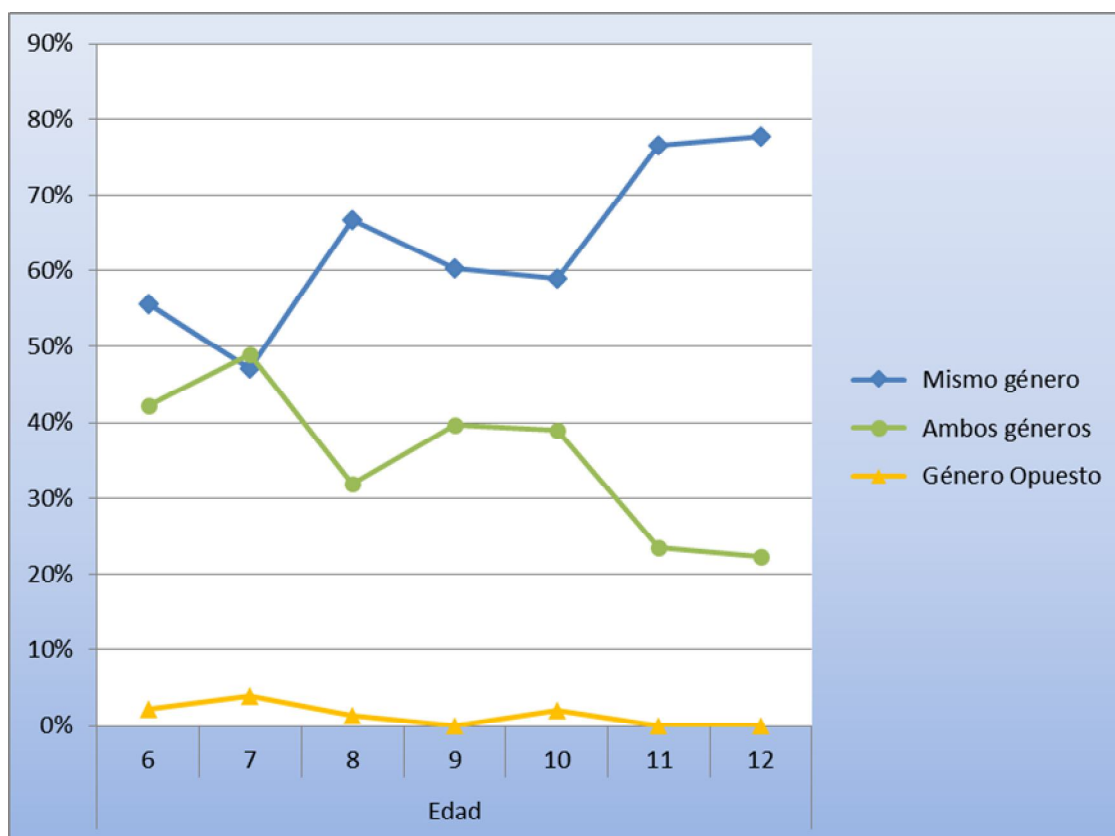


Figura 3.- Porcentajes de la elección de mejores amigos de los infantes por género y edad.

El total de la muestra que eligió amigos del mismo género se indica según su edad: 6 años 56%, 7 años 47%, 8 años 67%, 9 años 60%, 10 años 59%, 11 años 76%, 12 años 78%; estos datos muestran tendencias generales a incrementar la elección de amigos del mismo género conforme avanza la edad de los infantes.

Los infante que eligieron amigos de ambos géneros entre sus mejores amigos de acuerdo a sus edades son: 6 años 42%, 7 años 49%, 8 años 32%, 9 años 40%, 10 años 39%, 11 años 24%, 12 años 22%; estos datos muestran tendencias generales a decrementar la elección de amigos de ambos géneros conforme avanza la edad.

Finalmente, los infantes que reportaron elegir únicamente amigos del género opuesto son: 6 años 2%, 7 años 4%, 8 años 1% y 10años 2%. Los infantes de 9, 11 y 12 años de edad no reportan amigos del género opuesto. Los datos muestran una tendencia a permanecer en un porcentaje de elección muy bajo.

Para mostrar si los niños y las niñas eligieron diferentes mejores amigos según su mismo género, se realizó una prueba Chi-cuadrada, encontrando que hay diferencias significativas ($X^2= 7.8$, $gl= 2$; $p<0.05$). Este análisis muestra que tanto niños como niñas eligen como mejores amigos a infantes de su mismo género.

También se realizó una prueba de efectos inter-sujetos, para analizar si la edad, escuela y género influían en la elección de mejores amigos, encontrando que la única diferencia significativa es el género; ($D= 30.69$; $p< 0.00$). El género es el significativo de las tres variables, es una razón importante por la que los infantes eligen a sus mejores amigos.

La diferencia entre niños y niñas explica sólo el 7% del total de la varianza inter-sujeto, o bien, la varianza global con respecto a la elección del género de los mejores amigos. Por su parte, la edad y la escuela no influyen significativamente en la elección de los mejores amigos.

Análisis Bayesiano

Los datos obtenidos por el análisis estadístico Bayesiano, muestran que existe una relación positiva débil entre los infantes y el número de mejores amigos del mismo género. En contraste, se observa una relación negativa débil, entre los

infantes encuestados y los mejores amigos elegidos de ambos géneros. Los datos restantes de los infantes que eligieron únicamente mejores amigos del género opuesto muestran una relación fuerte pero no significativa, de acuerdo al análisis.

Los datos también muestran que existe una asociación débil entre la elección del género de los mejores amigos y la edad ($X^2=0.04$), sin embargo en la Figura N°3 se muestra que el porcentaje de los niños que eligieron amigos del mismo género tienden a incrementar con la edad.

El análisis estadístico Bayesiano por tablas de contingencia (ver Tabla N°2), permite precisar que existe una sobre-representación de infantes de siete años que eligen mejores amigos de ambos sexos (49%). En contraste, se puede observar una sobre-representación en los infantes de 11 años, quienes eligen mejores amigos de ambos sexos (23.5%), y una sobre-representación de aquellos que eligen mejores amigos solamente de su mismo género (76.5%). De igual forma, se puede apreciar que existe una sobre-estimación de los infantes de 12 años, con respecto a su elección de mejores amigos del mismo género (77.8%).

Tabla N°2.- Análisis por tablas de contingencia.

Edad	Género de los mejores amigos		
	Solamente del mismo género	Ambos géneros	Solamente del género opuesto
6	55,6%	42,2%	2,2%
7	47,1%	49,0%	3,9%
8	66,7%	32,0%	1,3%
9	60,3%	39,7%	0,0%
10	58,9%	38,9%	2,1%
11	76,5%	23,5%	0,0%
12	77,8%	22,2%	0,0%

De este modo, los análisis demuestran que en su mayoría los infantes eligen como mejores amigos solamente a otros infantes de su mismo género, por lo que se acepta la hipótesis de investigación (Hi) y se rechaza la hipótesis nula o alterna (Ho).

El segundo objetivo específico fue: Identificar la elección de los lugares de juego con los amigos según el género de los infantes. De acuerdo al cuestionario, los infantes tuvieron la oportunidad de reportar cinco lugares donde juegan con sus amigos, teniendo cinco opciones de respuesta disponibles. Los lugares mencionados se clasificaron en las siguientes categorías: Casa, Parque, Escuela y Otros.

Los datos generales muestran que los niños tuvieron mayor tendencia a mencionar hasta tres lugares donde juegan con sus amigos, entre las cinco respuestas disponibles. Los datos de las niñas, mostraron que tienden a responder cuatro de las cinco opciones de respuesta.

Primer opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

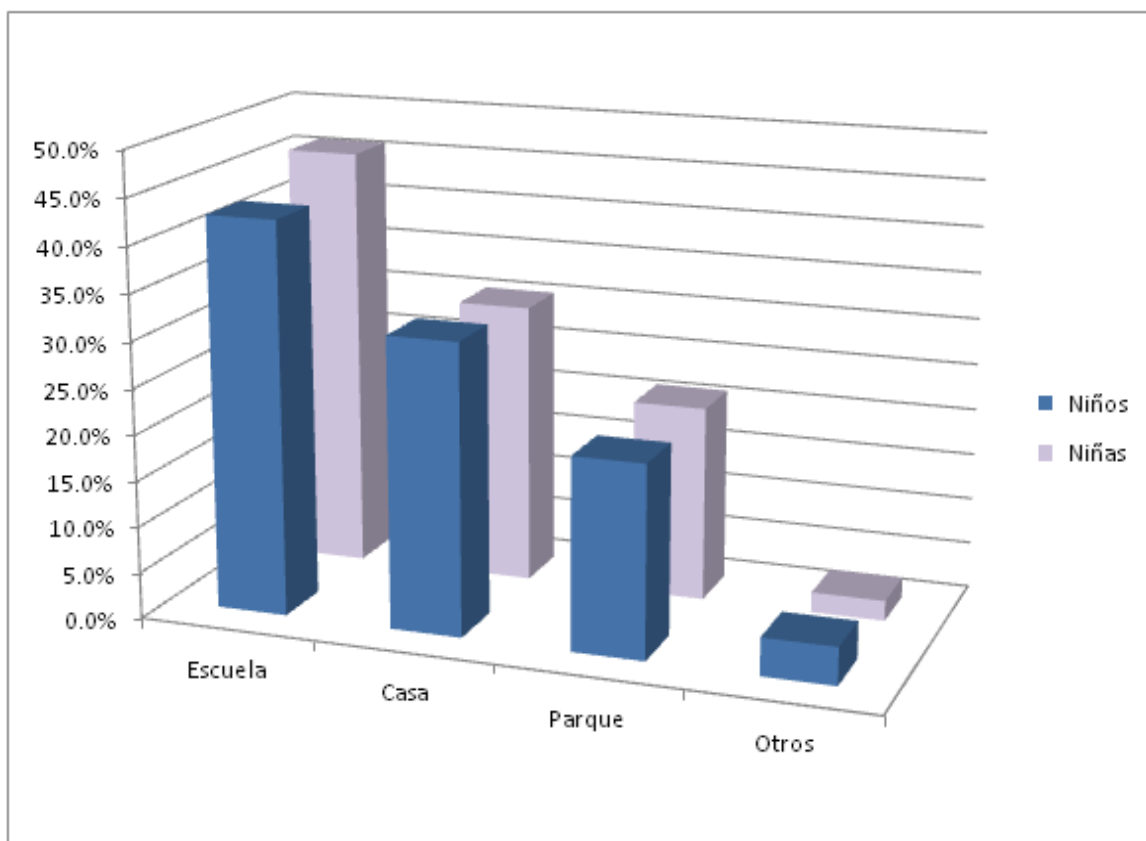


Figura 4.- Porcentajes de la primera opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

En el caso de los niños, la respuesta más sobresaliente fue Escuela, con 42.6%, después mencionaron Casa con 31.5%, Parque con un 20.8% y finalmente Otros con 4.1%. Sólo el 1% de los niños no respondió. Las respuestas de las niñas mostraron elegir Escuela con un 46%, después Casa con 30.5%, seguido de Parque con un 21.2% y Otros con un 2.2%. A diferencia de los niños, todas las niñas mencionaron un lugar donde juegan con sus amigos.

Segunda opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

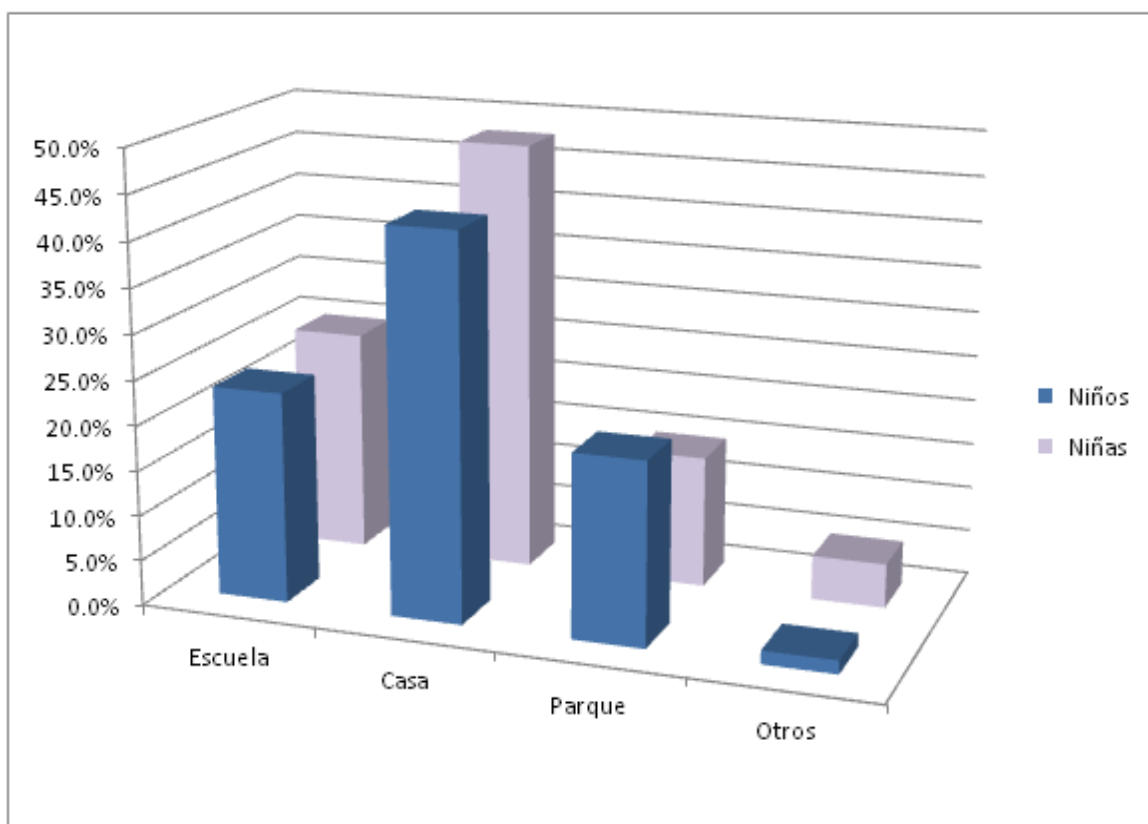


Figura 5.- Porcentajes de la segunda opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

En la figura 5 se representa los porcentajes de los infantes sobre las respuestas del segundo lugar donde juegan con sus amigos. Los niños respondieron en mayor porcentaje Casa con un 42.6%, seguido de Escuela con

23.4%, Parque con un 20.3%, Otros con 1.5% y sólo 12.2% no dieron respuesta. En relación a las niñas, también eligieron mayormente Casa con un 47.8%, seguido por Escuela con 24.8%, después Parque con 14.6%, Otros con un 4.9% y el 8% no respondió.

Tercera opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

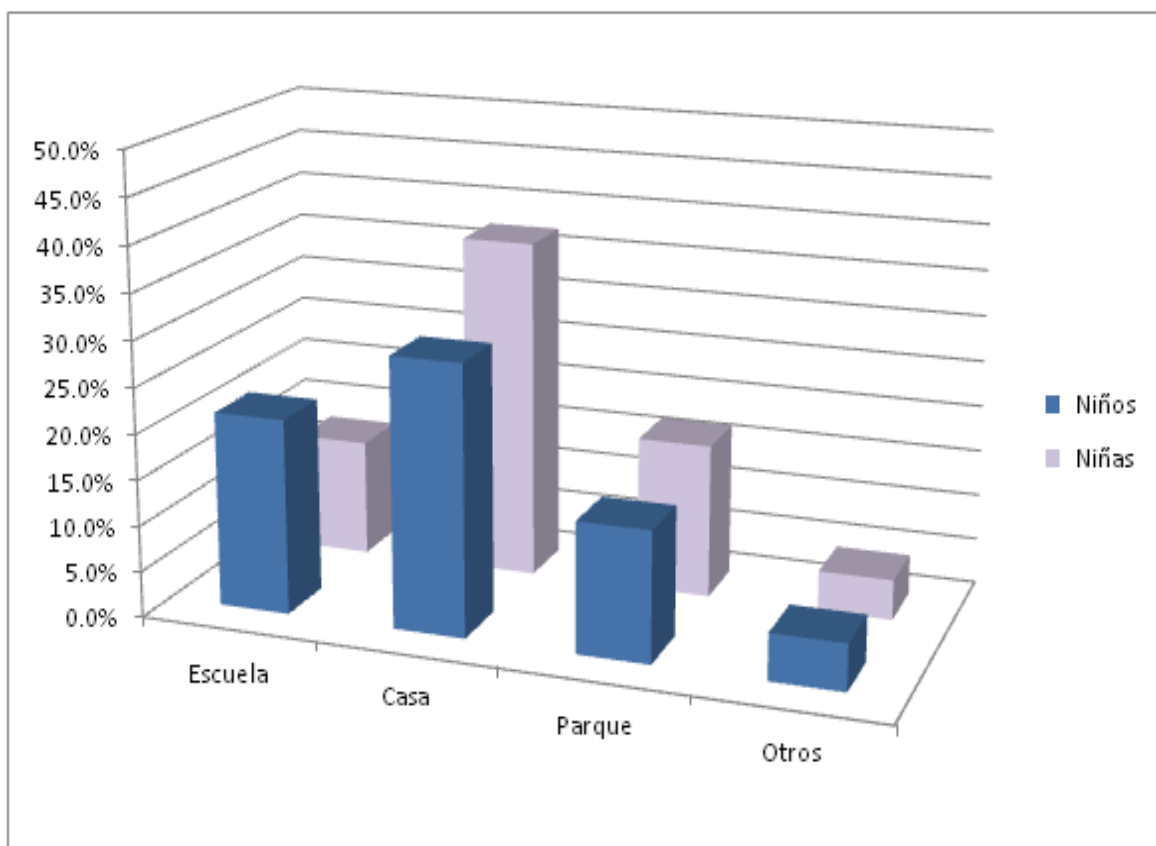


Figura 6.- Porcentajes de la tercera opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

Los porcentajes de la tercera opción de respuesta se representan en la figura 3, mostrando que los niños mencionan Casa un 29.4%, Escuela con 21.3%, Parque con 14.2%, Otros un 5.1%, y esta vez el 29.9% no reportó lugares de juego. Las niñas mencionaron mayormente Casa un 37.2%, seguido de Parque

con 16.8%, Escuela con 12.8%, Otros con 4.4%, y el 28.8% no menciona algún lugar de juego.

Cuarta opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

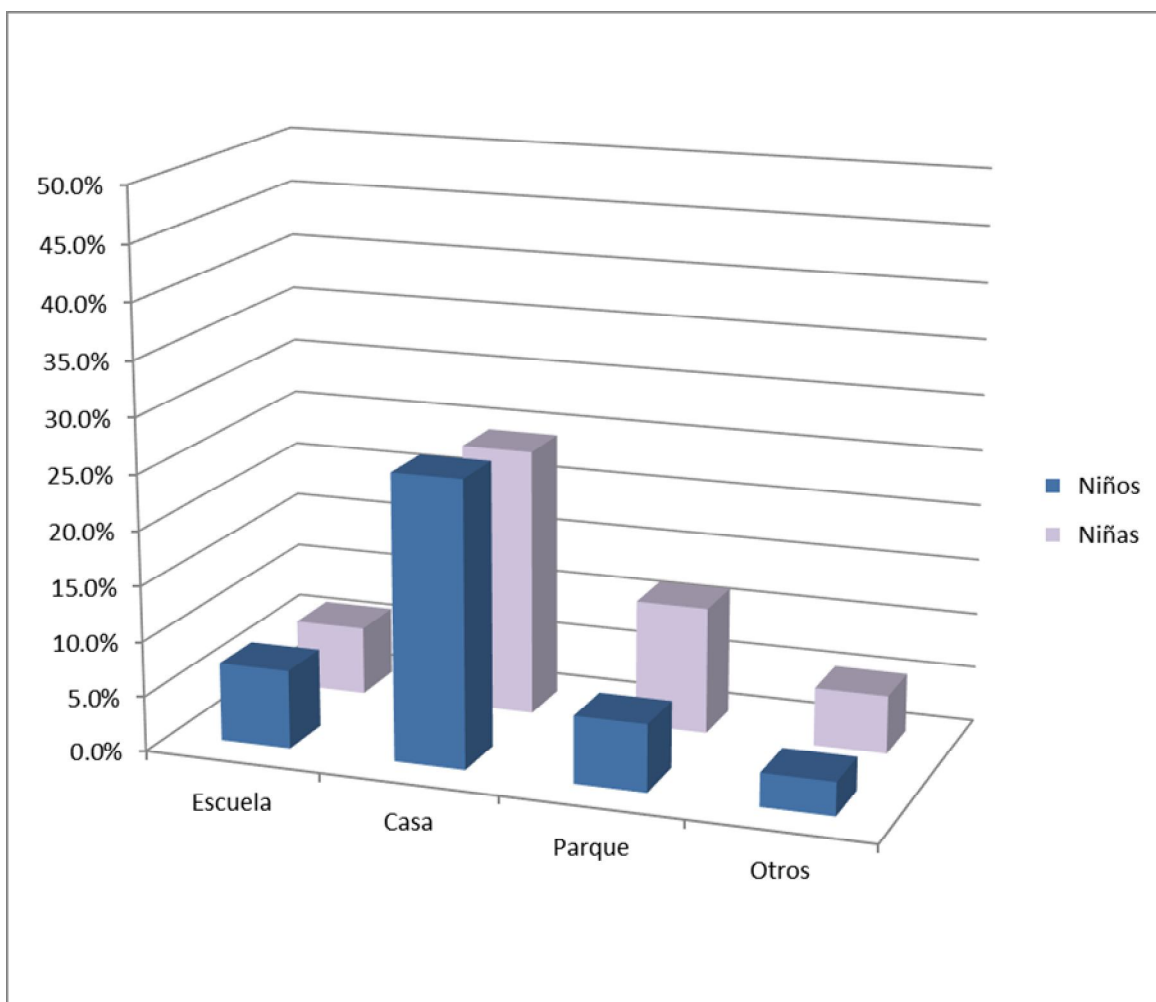


Figura 7.- Porcentajes de la cuarta opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

En la figura 7 se representan los porcentajes de la cuarta opción de respuesta, en la que el 21.8% de los niños mencionaron Casa, la Escuela se reportó un 8.1%, Parque un 7.6%, Otros con 3.6%, y el 58.9% corresponde a la

opción sin respuesta. Las niñas reportaron Casa un 27%, Parque con 8.4%, Escuela un 8%, Otros con 4.4% y el 52.2% restante sin respuesta.

Quinta opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

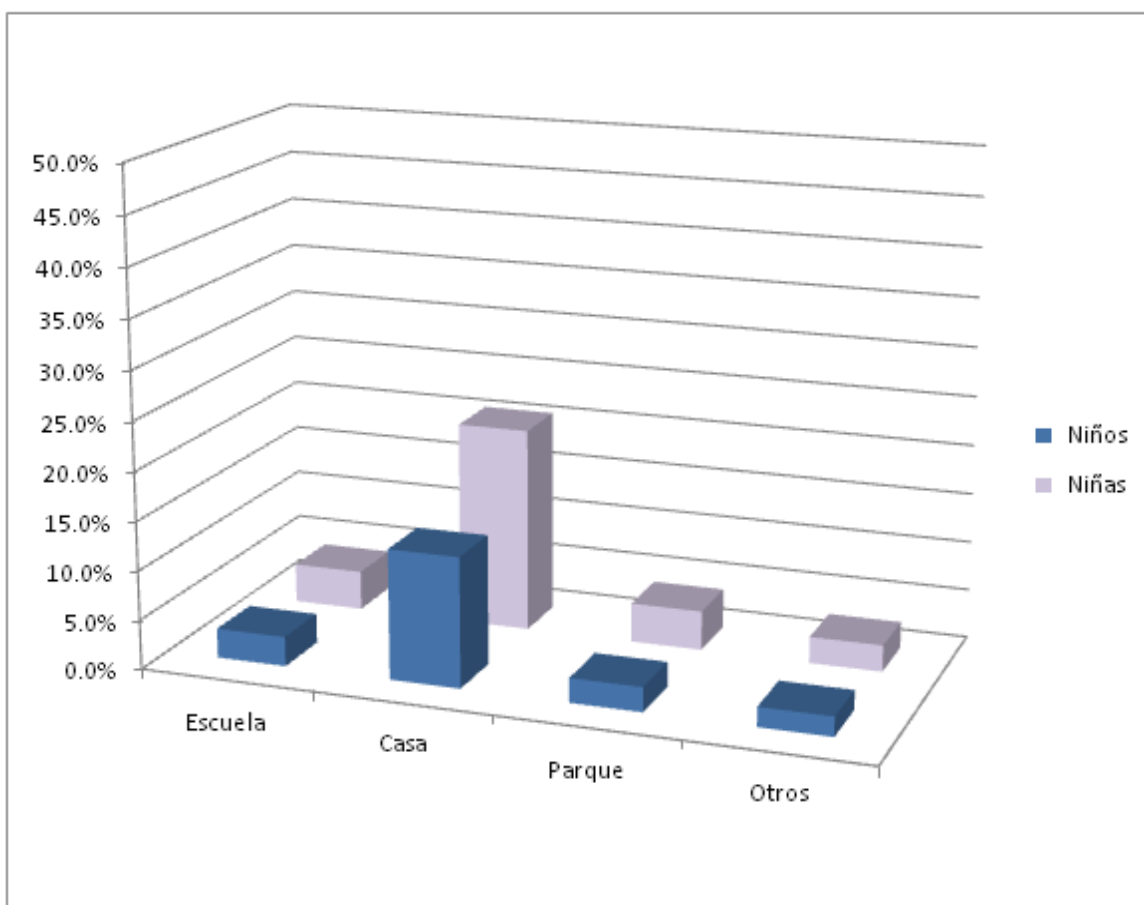


Figura 8.- Porcentajes de la quinta opción de respuesta donde los infantes juegan con sus amigos, según su género.

Finalmente, la quinta opción de respuesta, en el que los infantes mencionaron el lugar donde juegan con sus amigos, está representada en la figura 8. Los niños mencionaron Casa un 13.2%, Escuela con 3%, Parque con 2.5%, Otros un 2% y el 79.2% no mencionó algún lugar. Las niñas reportaron Casa un 20.8%, Escuela un 4% al igual que Parque, Otros obtiene un 2.7%, y el 68.6% sin respuesta.

De igual manera se analizaron los datos del apartado del cuestionario referente al lugar favorito donde los infantes juegan con sus amigos, teniendo tres opciones de respuesta. La clasificación de todos los lugares favoritos se agruparon en las siguientes categorías: Casa, Parque, Escuela y Otros.

Primer lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

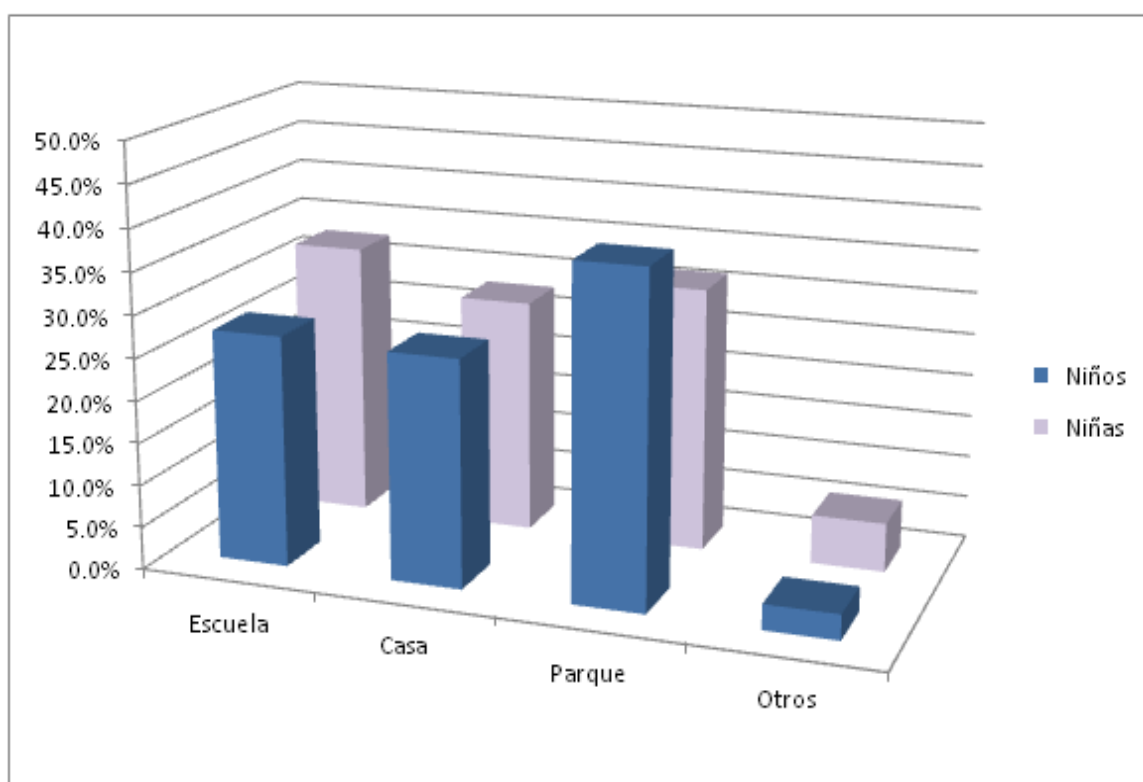


Figura 9.- Porcentajes del primer lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

En la figura 9 se ilustran los porcentajes del primer lugar favorito que reportan los infantes donde juegan con sus amigos. En el caso de los niños, el lugar preferido es Parque con 39.1% de reportes, el siguiente es Escuela con 27.4%, Casa con 26.9% y Otros con 3%. El 3.6% restante corresponde a sin respuesta. Las niñas prefirieron Escuela con un 32.7% de menciones, Parque con

31.4%, Casa con 27.9% y Otros con un 5.8%. Sólo el 2.2% restante no refieren un lugar favorito para jugar con sus amigos.

Segundo lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

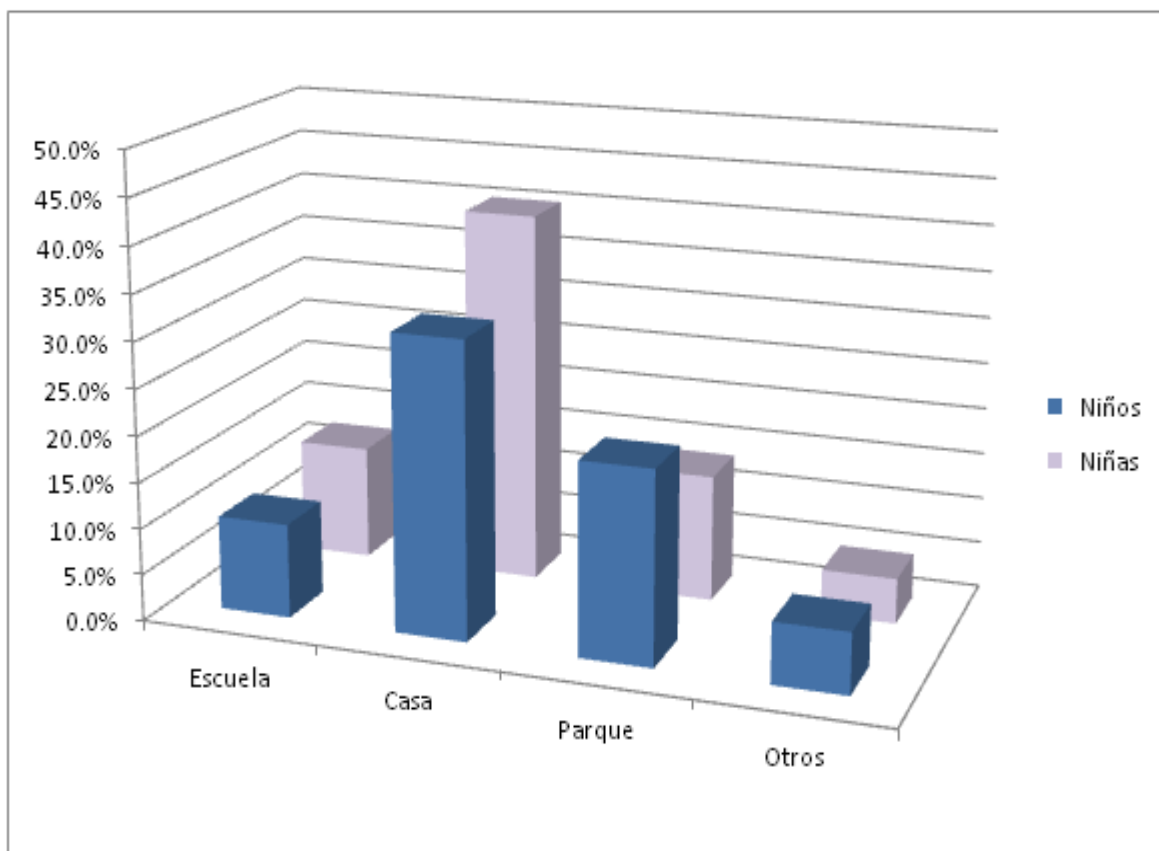


Figura 10.- Porcentajes del segundo lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

Los porcentajes del segundo lugar favorito para jugar con los amigos, mostraron que los niños tienen preferencia por elegir Casa con 32%, después Parque con 20.8%, Escuela con 10.2% y Otros con 6.6%, aunque hubo un total de 30.5% sin respuesta. Las niñas coinciden con la elección de su lugar favorito con los niños, Casa obtiene un 40.3% en ser mencionada, Parque obtiene un 13.7%, Escuela un 12.4%, Otros un 4.9% y el 28.8% no mencionaron algún lugar.

Tercer lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

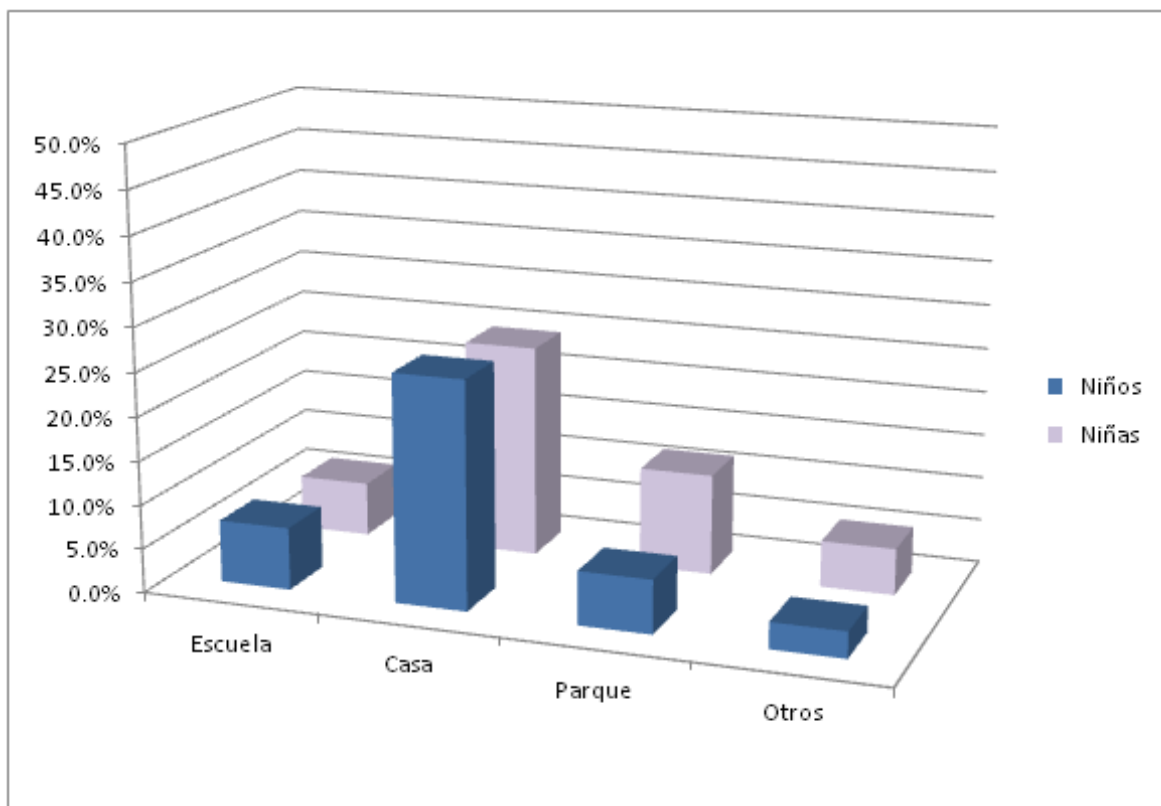


Figura 11.- Porcentajes del tercer lugar favorito que reportan los infantes para jugar con sus amigos, según su género.

En la figura 11 se representan los porcentajes de la elección de los lugares para jugar con sus amigos, donde los niños reportaron mayormente Casa con un 25.9%, seguido de Escuela con 7.1%, Parque con 6.1%, Otros con 3% y el 57.9% restante no expresó respuesta. Las niñas mencionaron Casa con un 24.3%, seguido de Parque con 11.5%, Escuela con 6.2% y Otros con 5.3%, y el 52.7% restante corresponde a sin respuesta.

Los datos generales de los cinco lugares donde los infantes juegan con sus amigos, mostraron que existe una tendencia a que niños y niñas elijan lugares cerrados; es decir, las categorías de Casa y Escuela fueron las más mencionadas por ambos géneros.

En los datos de los tres lugares favoritos donde los infantes juegan con sus amigos, existió una diferencia entre niños y niñas en cuanto al lugar de juego mencionado como su primera elección; en este reactivo, los niños reportan mayormente Parque, mientras que las niñas mencionan Escuela. Sin embargo, los datos referentes a los dos lugares favoritos restantes, la categoría de Casa destaca por el número de menciones tanto de niños como de niñas.

Tomando en cuenta los análisis anteriores, los infantes tienden a elegir lugares para jugar con sus amigos independientemente de su género, asistiendo por igual a los lugares evaluados; de este modo, se rechaza la hipótesis de investigación (H_i) y se acepta la hipótesis nula (H_o).

DISCUSIÓN

Los infantes vivencian el proceso de socialización por medio de sus tutores y personas de su entorno próximo, de los cuales aprenden valores y comportamientos de acuerdo a la cultura a la que pertenecen y participan; factores que los preparan para asumir roles y una identidad dentro de su contexto social (Abela, 2003 y Andréu, 2003). El infante se considera como socializado cuando aprende a comportarse de forma socialmente aceptable o bien, dentro del estándar (Whittaker, 1981).

En la actualidad se considera que a lo largo del tiempo se han ido transformando los esquemas sociales sobre la familia, gracias a cambios sociales y tecnológicos importantes que transcurren en la historia (Vera, Morales y Vera, 2005). Los roles que asumían padres, madres e hijos en décadas anteriores, no son los mismos que se aprenden actualmente (Esteinou, 2008). Esto habla de una transformación en la transmisión de valores y comportamientos, incluyendo los distintos estilos de crianza.

Considerando los resultados obtenidos de las niñas y de su tendencia a elegir con mayor frecuencia más amigos de ambos géneros, que los niños; podemos inferir que ellas han aprendido y asumido comportamientos que les permiten elegir niños como mejores amigos, ya sea porque se incorporan a actividades deportivas, tienen afinidades emocionales o de juego compartidas que permiten identificarse con ellos. Incluso, es posible que familiares cercanos a las niñas, como padres o hermanos, les permitan la convivencia con ellos, de tal modo que favorecen o promueven la capacidad de identificarse con individuos masculinos (Salazar, 2004).

La elección de amistades de los infantes se ve influenciada por el género de los amigos, criterio que se va adquiriendo y variando continuamente según el contexto socio-cultural (Villanueva, 1997). En los resultados obtenidos de la muestra estudiada, es posible que las prácticas de crianza, así como los roles asignados a cada género, se manifiesten en sus respuestas.

También son considerables los datos sobre los amigos mixtos, mismos que quizá no serían elegidos en generaciones anteriores por los valores y prácticas concebidas sobre lo femenino y masculino, restringiendo así la elección de amistad por no considerar correcta la vinculación de amistad entre infantes de géneros opuestos.

Los infantes de edades entre 6 y 7 años, elijen amigos en función de apoyos unidireccionales; es decir, se considera amigo quien muestre interés o tenga en cuenta lo que agrada o desagrade a uno. De acuerdo a Selman (1976; citado en García, 2004), a esta edad los infantes toman en cuenta el criterio de la reciprocidad; siendo posible que consideren amigo a quien comparta actividades de juego afines, independientemente de su género. Los resultados obtenidos permitieron observar que los escolares de 7 años muestran mayor tendencia a elegir mejores amigos de ambos géneros, aunque los pequeños de 6 años reportan una tendencia predominante a elegir mejores amigos del mismo género. Esto sugiere que el género tiene peso en la elección de amistades incluso a partir de 6 años.

En edades tempranas, la elección de mejores amigos por género puede no resultar significativa porque en los pequeños la empatía se encuentra aún ausente; no obstante, al paso de la edad, se va desarrollando especialmente en etapas como la adolescencia y la edad adulta (Garaigordobli y García, 2006).

Teóricamente, a partir de los 8 años de edad, el niño comienza a considerar la amistad como un aspecto bidireccional, aunque igual es enfocada sobre incidentes específicos (Selman, 1976; citado en; García, 2004). Es a partir de esa edad que, como lo muestran los resultados del objetivo uno, la tendencia a elegir amigos del mismo género incrementa y la elección de amigos de ambos géneros decrementa. De este modo, para la elección de amistad, los infantes consideran el factor de género.

Dentro de la formación de identidad de género, es posible que a las niñas se las siga educando para que formen amistades basadas en vínculos afectivos.

Estas relaciones afectivas suelen sentir las como una “fusión” con sus amigas, de modo que cuando alguna de ellas tiene gustos o ecesidades diferentes, puede presentarse un conflicto (Hernández y Jaramillo, 2006). Es posible que estas cualidades sean apropiadas por las niñas del estudio, y por ello formen y permanezcan en grupos donde puedan compartir estos vínculos afectivos, caso contrariamente aceptado en los varones.

En los niños, la expresión de afectos es manifestada a través y dentro de las actividades que comparten, permitiendo la formación de vínculos de amistad. Es posible que esta sea la razón de que las niñas sean segregadas de actividades como fútbol por ser de connotación masculina o por la agresividad y fuerza física que los niños desmiden y adoptan; Hernández y Jaramillo, argumentan que con esta forma de actuar, los niños buscan ser valorados.

Es escasa la información sobre las razones por la que algunos infantes seleccionan exclusivamente mejores amigos de género opuesto. Tras los resultados, se identificaron 7 infantes que reportaron esta situación, además de uno de los participantes que no mencionó un solo mejor amigo. Siendo cuestiones específicas, su profundización podría ameritar un estudio de caso para poder comprender en base a qué se seleccionan exclusivamente mejores amigos del género opuesto, o bien, ninguno.

De acuerdo al análisis de datos, la edad no fue un factor significativo para la elección de mejores amigos; los infantes no eligen por este criterio a otros como amigos, se elijen a los pares que comparten horario, espacio de clase y actividades, mismas que pueden extenderse a horarios extraescolares. La escuela tampoco fue significativa, quizás debido a que los infantes no han tenido oportunidad de conocer pares de otras escuelas, y por tanto, eso impide valorar la institución educativa como significativa en la elección de vínculos de amistad. Lo anterior puede sugerir que se toman más en consideración cualidades a nivel afectivo y cognitivo, y toman en cuenta referentes contextuales como: escuela, grado, grupo, horario, actividades, entre otros.

La forma en que los padres educan a los infantes, puede llevar a la restricción de los lugares para jugar y/o reunirse con otros pares; esta restricción está sujeta al género de los pequeños, donde resalta que las niñas suelen ser más vigiladas, supervisadas y cuidadas que los niños.

Así, se esperó encontrar diferencias en la elección de los lugares de juegos mencionados y favoritos entre niños y niñas. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas entre los lugares de juego reportados, los escolares de ambos géneros frecuentan tres espacios principalmente: Casa, Escuela y Parque; de nuevo se aclara que estos espacios engloban escenarios específicos, como lo son: la calle, el salón de clases, la casa de amigos, familiares, entre otros.

Estos lugares pueden ser el reflejo de la carencia de espacios públicos que permitan diversificar los lugares de reunión o de juego, y de la restricción, cuidado y vigilancia que los tutores ejercen sobre los pequeños de ambos géneros (Pinheiro de Almeida, 2012). La razón de esta restricción quizá se deba a los índices de violencia, robo y secuestro que caracterizan actualmente a nuestra nación, ocasionando que los padres o tutores tomen medidas preventivas sobre los lugares donde asisten los infantes.

Aunque no existen diferencias significativas entre los infantes al elegir sus lugares de juego, es importante señalar que existió una mínima diferencia entre ellos, al ser los niños quienes en su mayoría prefieren el parque, a diferencia de las niñas quienes seleccionaron la escuela. Sería recomendable que se analice si la razón de la elección del mejor amigo tenga que ver con el compartir actividades en un lugar determinado, o si el lugar seleccionado es irrelevante para esta elección.

Los espacios de juego son importantes debido a que representan escenarios donde se gestan roles sociales y de género. El que los niños jueguen en espacios abiertos y las niñas principalmente en lugares cerrados, no lo consideramos un problema, lo importante es permitir que infantes de ambos géneros tengan la oportunidad de recrearse en espacios para el juego y encuentro

de sus amigos y otros pares, compartiendo actividades en un clima de tolerancia y respeto.

Estudiar los lugares de juego de los infantes puede ayudar al investigador a saber cómo se pueden propiciar las condiciones en que los pares forman amistades. Cómo los pequeños se desenvuelven en esos espacios con otros pares, y cómo se favorecen los vínculos de amistades (Moya, s/f). Además, actividades como el teatro, deporte, música y/o baile también fomentan la creación de amistades (Hernández y Jaramillo, 2006).

Se debe hacer mención de que el cuestionario utilizado permite una evaluación general de a quienes los infantes consideran como sus mejores amigos, y los lugares a los que asisten a jugar con ellos. Por tanto y para investigaciones posteriores, se propone enfocar el instrumento al estudio detallado de los vínculos de amistad, haciendo una clara diferenciación entre compañeros de escuela, de grupo, de grado, amigos y mejores amigos. Además, enfocar preguntas para conocer las razones por las cuales un infante elige a alguien como compañeros de grupo, amigos y mejores amigos.

El cuestionario tampoco permite saber si los infantes van solos o acompañados a sus lugares de juego, ni cuánto tiempo destinan a la asistencia de esos lugares. Es posible que futuras investigaciones permitan dilucidar no solo el grado de autonomía de los infantes, si no plasmar una idea de la percepción de riesgo a nivel social, sus medidas de prevención, y si el tiempo destinado permite una recreación deportiva y sana al aire libre o una correcta convivencia en lugares cerrados, conociendo así, qué elementos de su entorno, al jugar en esos espacios, forman parte de su desarrollo físico, mental, social y afectivo (Michelet, 1986).

CONCLUSIÓN

Se debe tomar en cuenta que los resultados obtenidos del estudio pertenecen a una muestra dentro de una población y no se tiene la intención de generalizar los resultados a los demás estratos sociales. De manera general, los objetivos del presente estudio se cumplieron, pues la información recabada da pauta a poder hablar sobre la amistad entre infantes como dependiente de variables como género, edad y escuela; además, el conocimiento de los lugares de juego preferidos y mencionados por ambos géneros.

Como se argumentó en la discusión, es un hecho que el género resulta significativo y relevante para la elección de los mejores amigos; no obstante, aún queda por conocer las razones específicas por la que se eligen como amigos y mejores amigos a infantes del mismo sexo, opuesto o ambos.

La variedad de lugares a los que el infante asiste, puede promover el desarrollo de habilidades para adaptarse a otros ambientes y propiciar el contacto con sus iguales para formar amistades. Con esto no se quiere afirmar que entre más lugares menciona el infante más amigos tendrá y su desarrollo será más óptimo, aunque sería una propuesta más a investigar.

El hecho de que se marque una tendencia a mencionar lugares cerrados por ambos géneros, implica el control de los padres sobre los lugares a los que deja asistir a su pequeño. La percepción de riesgo para dejar salir a jugar a los infantes es la misma para niños y niñas; por ende, la supervisión de los juegos infantiles es equivalente en ambos.

Lo anterior alude a que no pudo sostenerse la hipótesis de investigación del segundo objetivo, teniendo que aceptar la hipótesis nula; es decir, no existieron diferencias significativas entre los lugares de juegos según el género de los infantes.

Continuar con el seguimiento sobre el estudio de la amistad retomando como factor importante el género y los lugares donde los infantes juegan con sus amigos, nos permite conocer el esquema social en que vivimos.

La amistad es importante en la medida que genera la condición de ser humano como ente sociable.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2003). Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 243-26.
- Anaya, M. y Cruz, H. (2012). Análisis espacial de los espacios abiertos recreativos de uso público en el área metropolitana de Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de <http://eventos.cicese.mx/10/selper/pub/revisor.php?idioma=Eng&modulo=resumen&op=pPelResumen&idPaper=201>
- Andreú, J. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. Universidad de Granada – Fundación Centra. *Portularia*, 3, 243-261.
- Aranda, R. (2008). Atención temprana en educación infantil. España.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós; España.
- Covarrubias, M. (2006). Autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Una perspectiva histórico cultural. *Psicología y ciencia social*, 8(1), 43-59.
- Covarrubias, M. y Cuevas, A. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional *Psicología para América Latina. Versión On-line*, (14), 1-10.
- Delval, J. (2008). El desarrollo humano. Siglo XXI; España. Cap. 17.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista latinoamericana*, 8(2), 799 – 808.
- Esteinou, R. (2008). La Familia Nuclear en México: lecturas de su Modernidad.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

- García, J., Delval, J., y cols. (2010). *Psicología del desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia; Madrid. Cap. 10.
- García, P. (2004). Aspectos evolutivos de las estrategias sociales. *Pulso*, 27, 25-47
- Gómez, J., Loredó, A., Cerezo, C., Jones, G. y Perea, M. (2005). Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta pediátrica de México*. Mediagraphic, 26 (6), 325-330.
- González, R. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 9, 1-24.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2006). La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. CIDE; España. Cap. 7.
- Hernández, R. y Cortés A. (2009). Comportamiento afectivo y complejidad lingüística del infante en díadas madre-hijo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 93-111.
- Kubli, A. (1988). *Padres positivos*. México; Pax-México. Cap. 3.
- Martín, P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. España: Ediciones Palabra.
- Michelet, A. (1986) El maestro y el juego. *Perspectivas*, 15 (1), 117-126.
- Moya, L. (s/f) *Parques de juegos infantiles*. Recuperado de http://oa.upm.es/11175/1/Parques_de_juegos_infantiles.pdf
- Ortiz, A. (2009). *Educación Infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje*.
- Parsons, T. (1988). *El Sistema Social*. Madrid, Alianza.

- Pérez, D., Vergel, A. y Rodríguez, C. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 1-13.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. Capítulo 2, 12, 14 y 18. Barcelona: Editorial UOC.
- Pinheiro de Almeida, M. (2012). *El jugar de los niños en espacios públicos*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96172/02.MTPA_TEXTO_CASTELLANO.pdf;jsessionid=7522313422F7A0CD7380F47A89ACCB3F.tdx2?sequence=2
- Rodríguez, C. (2005) La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, numero35 (1), 1-12.
- Royo, P. (2004). Aspectos evolutivos de las estrategias sociales, 27, 25-47.
- Salazar, O. (2004). Las relaciones fraternas. *La Crianza Humanizada*. Boletín del Grupo de Puericultura Universidad de Antioquia, 9(73), 2-7.
- Sánchez, L. (2013) La vinculación afectiva y el camino de la vida. Apego, pérdida y psicopatología infantil. 14º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/handle/10401/5978>
- Sassenfeld, A. (2010). Afecto, regulación afectiva y vínculo. *Clínica e Investigación Relacional*, 4(3), 562-595,
- Schaffer, R. (2000) *Desarrollo Social*. México: Siglo XXI editores.
- Vera, N., Morales N. y Vera, N. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), 161-168.

Vera, N. y Ramos, P. (2005) Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 23(3), 305-319.

Villanueva, V. (1997). Socialización y comportamiento infantil según el género. *Redalyc*, 7(1), 32-43.

Whittaker, J. (1981). *Psicología. Interamericana: México*. pp. 145-149.

Anexos

Anexo 1.

- Distribución total de la muestra estudiada de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

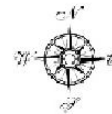
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas
●	Niños
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

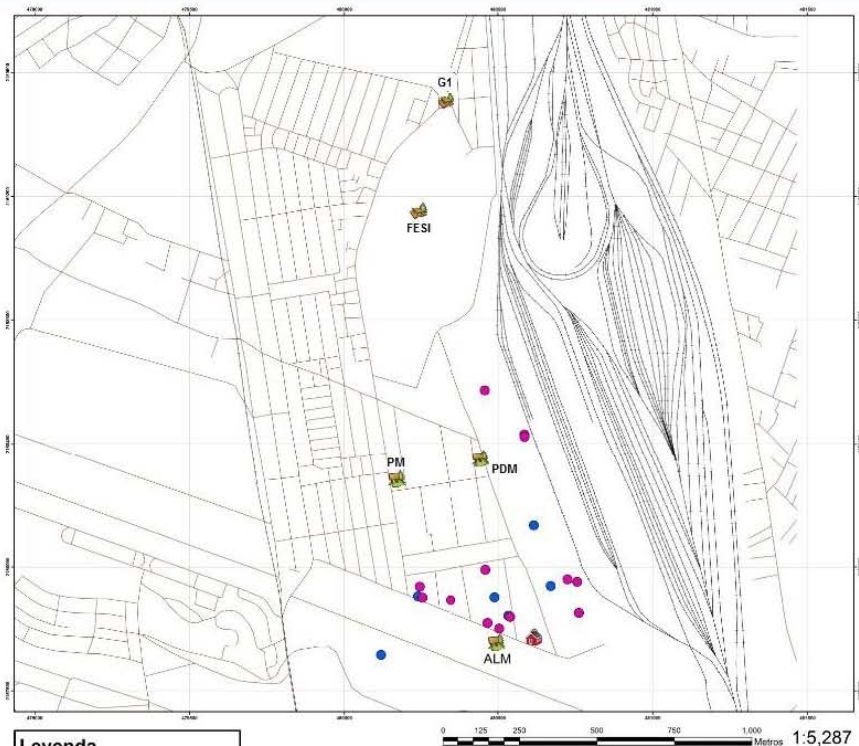
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
Proyección Universal Transversa de Mercator
Zona UTM 14 Norte
Datum WGS84
False Este: 500000.000000
False Norte: 0.000000
Meridiano Central: -99.000000
Factor de escala: 0.999600
Latitud de Origen: 0.000000
Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 1°A de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

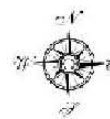
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 1A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 1A
●	Niños de 1A
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

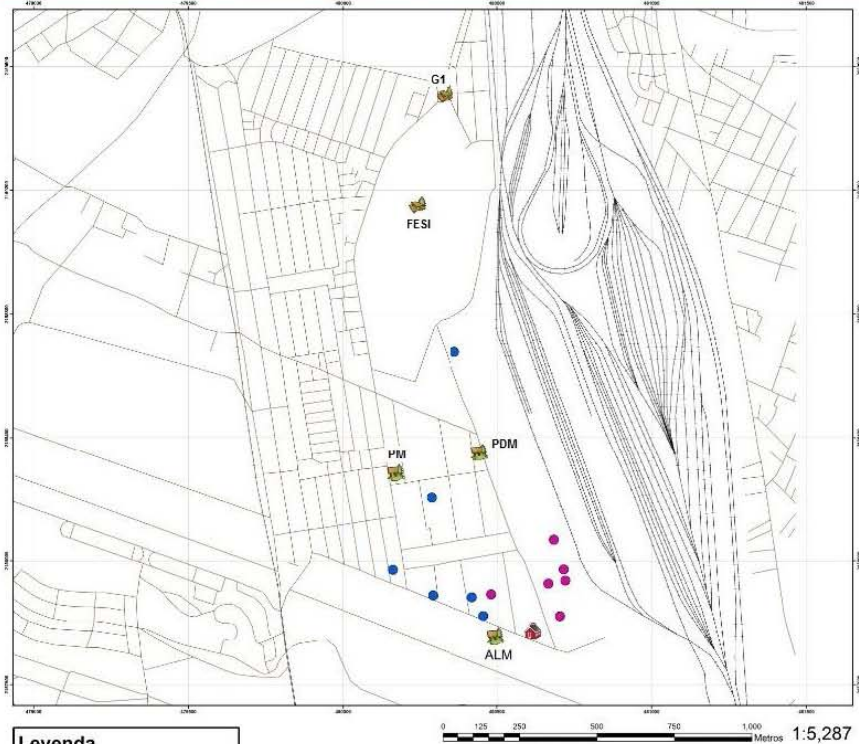
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 1°B de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 1B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 1B
●	Niños de 1B
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

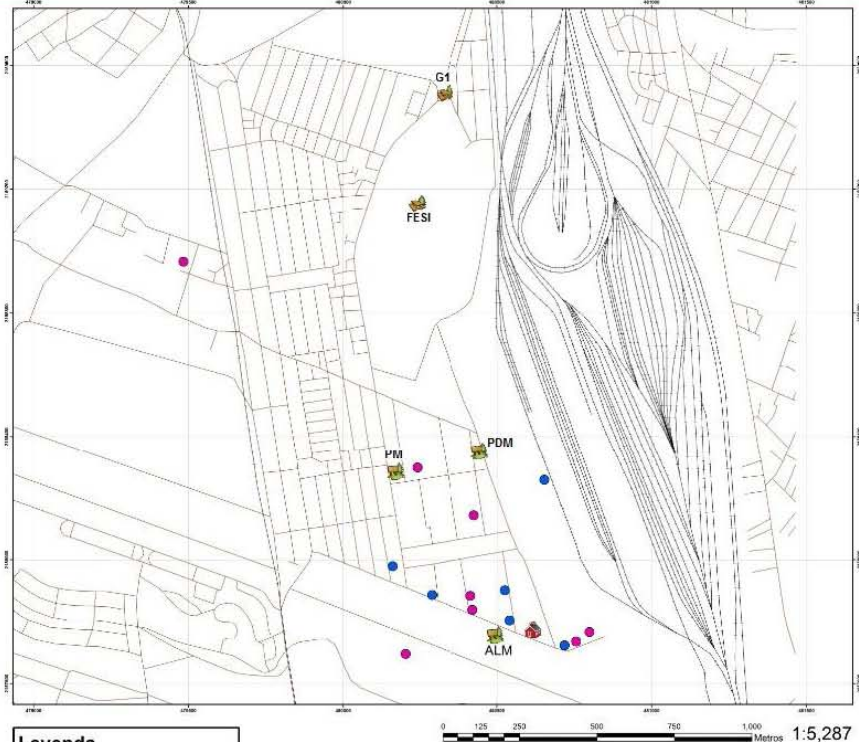
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 2ºA de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

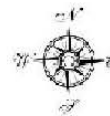
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 2A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 2A
●	Niños de 2A
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

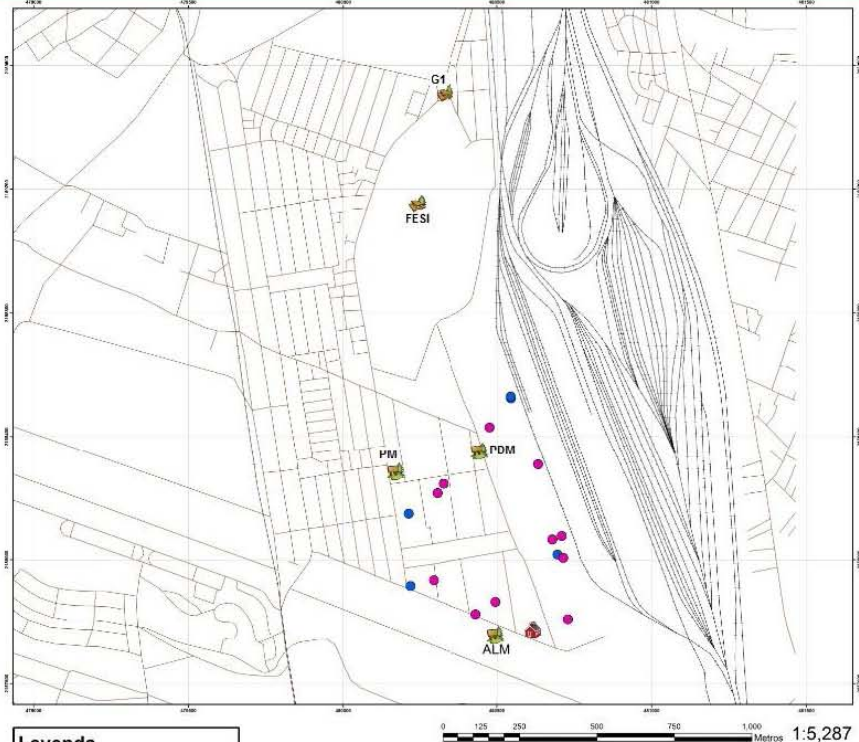
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 2ºB de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 2B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 2B
●	Niños de 2B
🏠	Parque_Mascotas_PM
🏠	Parque_ALM_
🏠	PArque_del_Mercado_PDM
🏠	Esc_prim_JesusGarcia_
🏠	FES_Iztacala_FESI
🏠	Glorieta_1_G1
—	Calle
—	Via_Ferrea

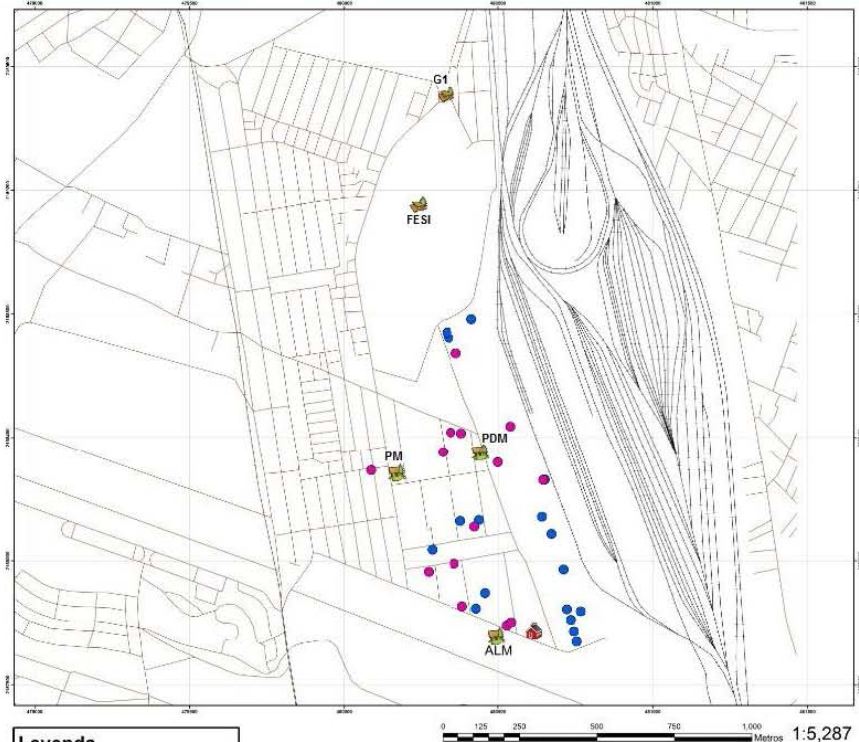
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 3ºA de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

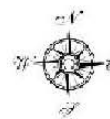
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 3A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 3A
●	Niños de 3A
🏡	Parque_Mascotas_PM
🏡	Parque_ALM_
🏡	PArque_del_Mercado_PDM
🏡	Esc_prim_JesusGarcia_
🏡	FES_Iztacala_FESI
🏡	Glorieta_1_G1
—	Calle
—	Via_Ferrea

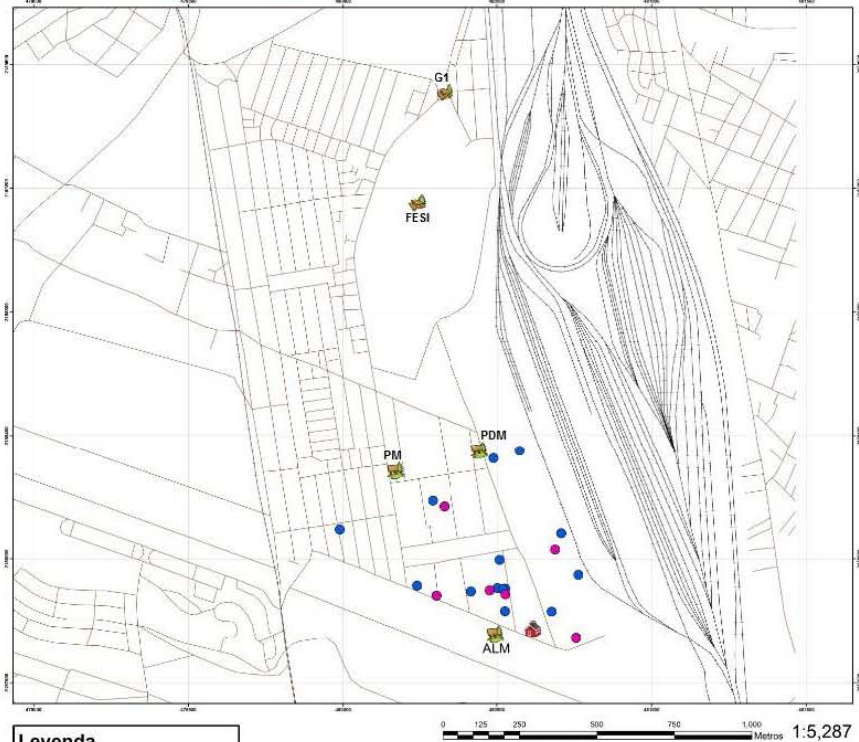
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 3ºB de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 3B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 3B
●	Niños de 3B
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

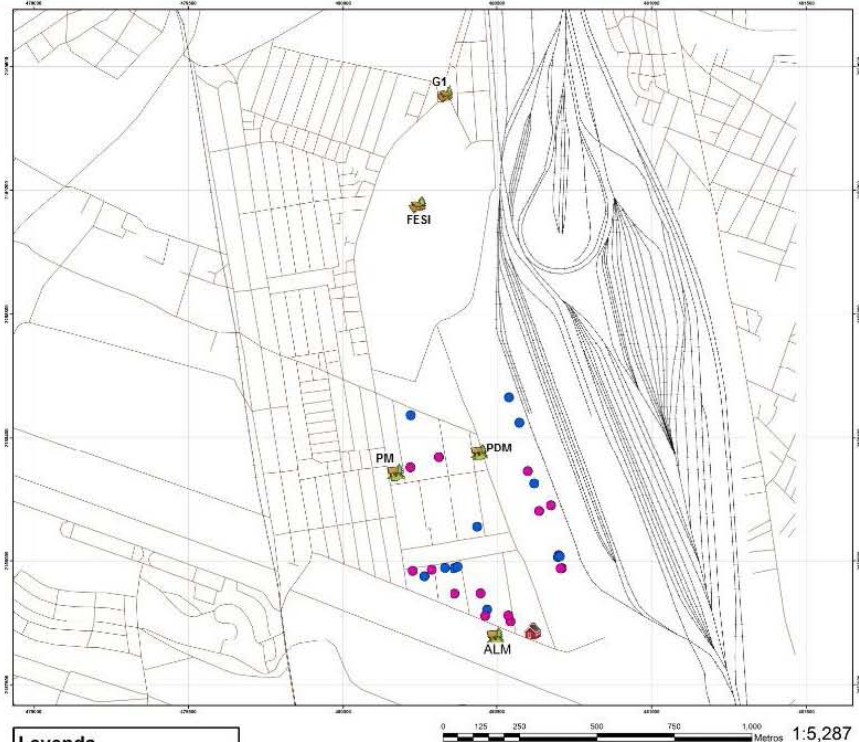
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 4ºA de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

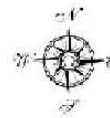
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 4A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 4A
●	Niños de 4A
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

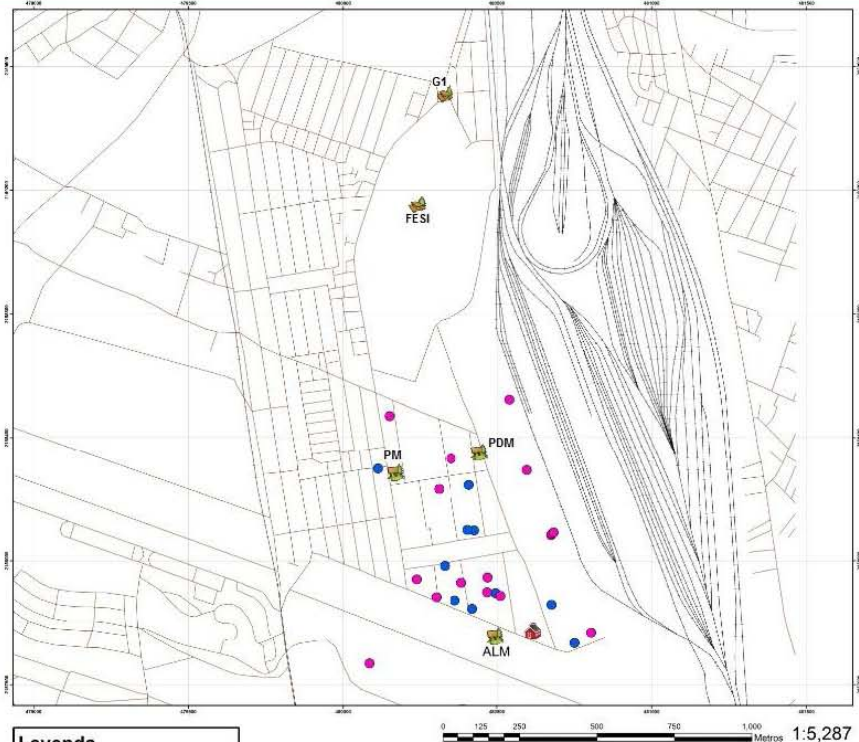
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013






Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 4°B de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

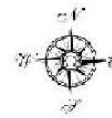
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 4B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 4B
●	Niños de 4B
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

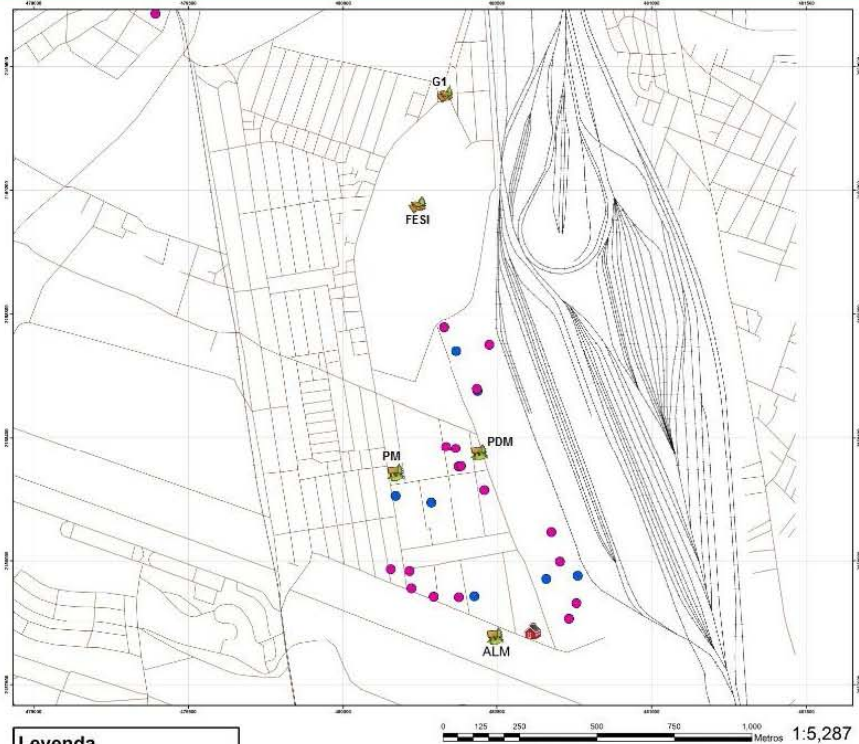
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 5°A de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 5A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 5A
●	Niños de 5A
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

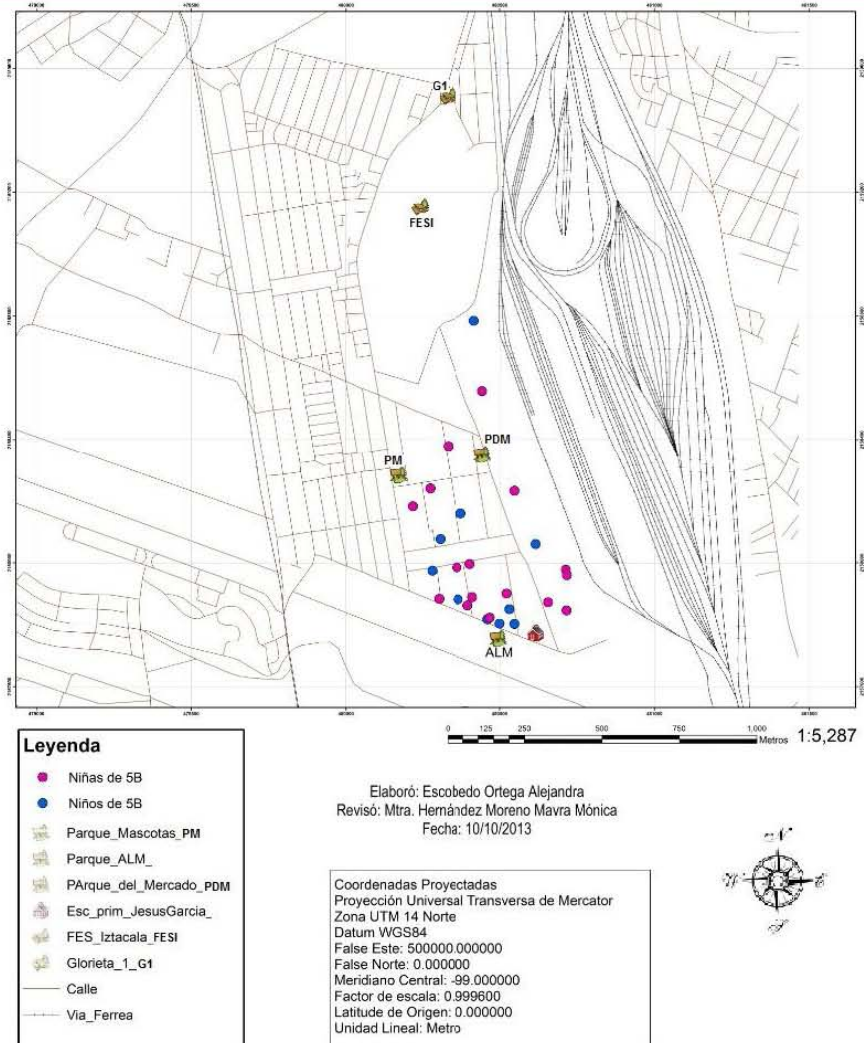
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



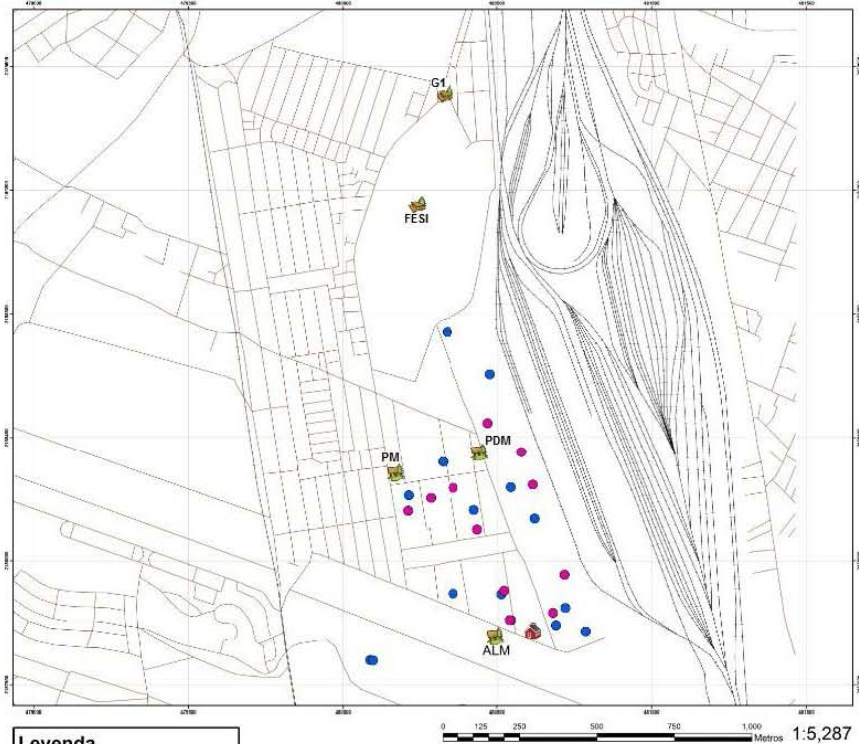
- Distribución de la muestra estudiada del grupo 5°B de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 5B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 6°A de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 6A de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 6A
●	Niños de 6A
🏡	Parque_Mascotas_PM
🏡	Parque_ALM_
🏡	PArque_del_Mercado_PDM
🏡	Esc_prim_JesusGarcia_
🏡	FES_Iztacala_FESI
🏡	Glorieta_1_G1
—	Calle
—	Via_Ferrea

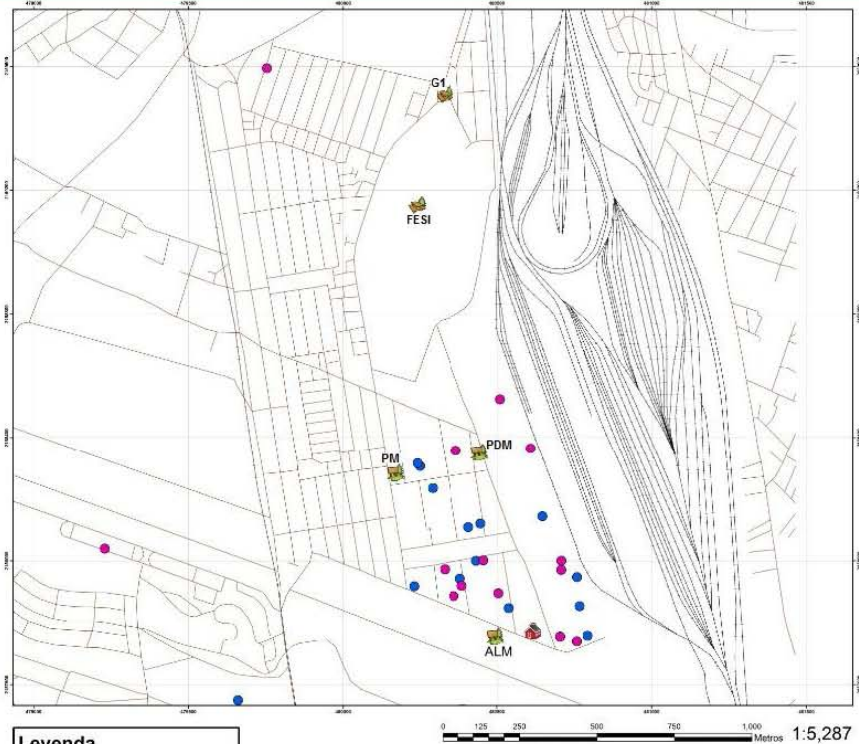
Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 6°B de la E1, representada espacialmente mediante mapas.

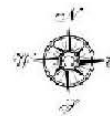
Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 6B de la Escuela Primaria Jusús García, Tlalnepantla, Estado de México, México.



Leyenda	
●	Niñas de 6B
●	Niños de 6B
	Parque_Mascotas_PM
	Parque_ALM_
	PArque_del_Mercado_PDM
	Esc_prim_JesusGarcia_
	FES_Iztacala_FESI
	Glorieta_1_G1
	Calle
	Via_Ferrea

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mavra Mónica
 Fecha: 10/10/2013

Coordenadas Proyectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



Anexo 2.

- Distribución total de la muestra estudiada de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

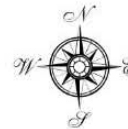


Leyenda	
●	Niñas
●	Niños
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc_Prim_BenitoJuarez_
	Calle
	Via_Ferrea

0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Proyectadas
Proyección Universal Transversa de Mercator
Zona UTM 14 Norte
Datum WGS84
False Este: 500000.000000
False Norte: 0.000000
Meridiano Central: -99.000000
Factor de escala: 0.999600
Latitud de Origen: 0.000000
Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 1°A de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 1A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

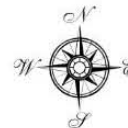


0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Leyenda	
●	Niñas de 1A
●	Niños de 1A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
	Calle
	Via Ferrea

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 2ºA de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 2A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepanitla, Estado de México, México.

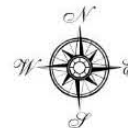


0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Leyenda	
●	Niñas de 2A
●	Niños de 2A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
	Calle
	Via Ferrea

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 3ºA de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 3A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

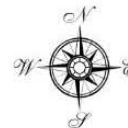


0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Leyenda	
●	Niñas de 3A
●	Niños de 3A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
—	Calle
—	Via Ferrea

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 4ºA de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 4A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

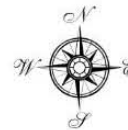


Leyenda	
●	Niñas de 4A
●	Niños de 4A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
—	Calle
—	Via Ferrea

0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 5°A de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 5A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

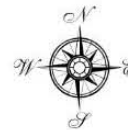


Leyenda	
●	Niñas de 5A
●	Niños de 5A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
—	Calle
—	Via Ferrea

0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



- Distribución de la muestra estudiada del grupo 6°A de la E2, representada espacialmente mediante mapas.

Ubicación espacial de los domicilios de las niñas y los niños de 6A de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, Tlalnepantla, Estado de México, México.

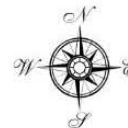


0 130 260 520 780 1,040 Metros 1:8,241

Leyenda	
●	Niñas de 6A
●	Niños de 6A
	Parque Deportivo Solidaridad_PDS
	Parque Del Encino_PDE
	FES Iztacala_FESI
	Parque del Pueblo_PDP
	Esc Prim BenitoJuarez_
—	Calle
—	Via Ferrea

Elaboró: Escobedo Ortega Alejandra
 Revisó: Mtra. Hernández Moreno Mayra Mónica
 Fecha: 11/10/2013

Coordenadas Projectadas
 Proyección Universal Transversa de Mercator
 Zona UTM 14 Norte
 Datum WGS84
 False Este: 500000.000000
 False Norte: 0.000000
 Meridiano Central: -99.000000
 Factor de escala: 0.999600
 Latitud de Origen: 0.000000
 Unidad Lineal: Metro



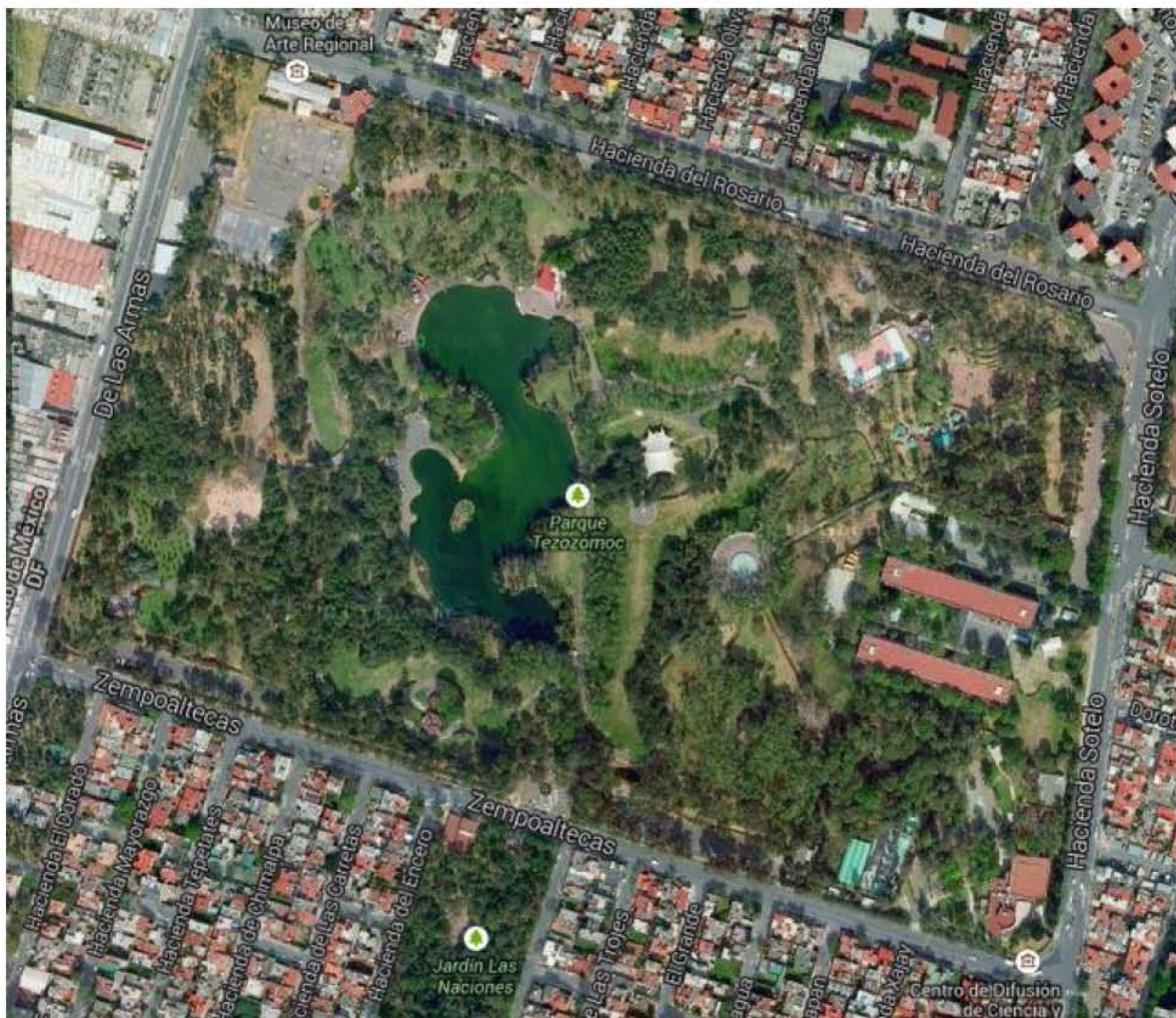
Anexo 3. Zona de investigación N°1.



Anexo 4. Parque “Adolfo López Mateos”.



Anexo 5. Parque "Tezozomoc".



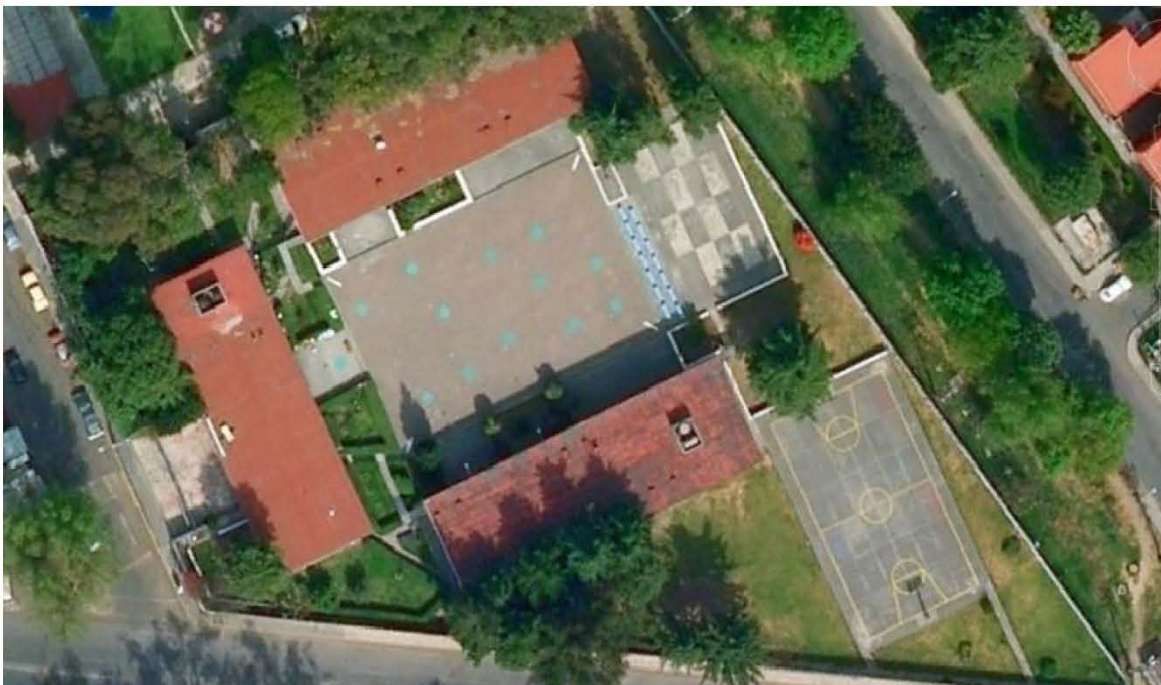
Anexo 6. Parque “De las Mascotas”.



Anexo 7. Parque "Del Mercado".



Anexo 8. Escuela "Jesús García".



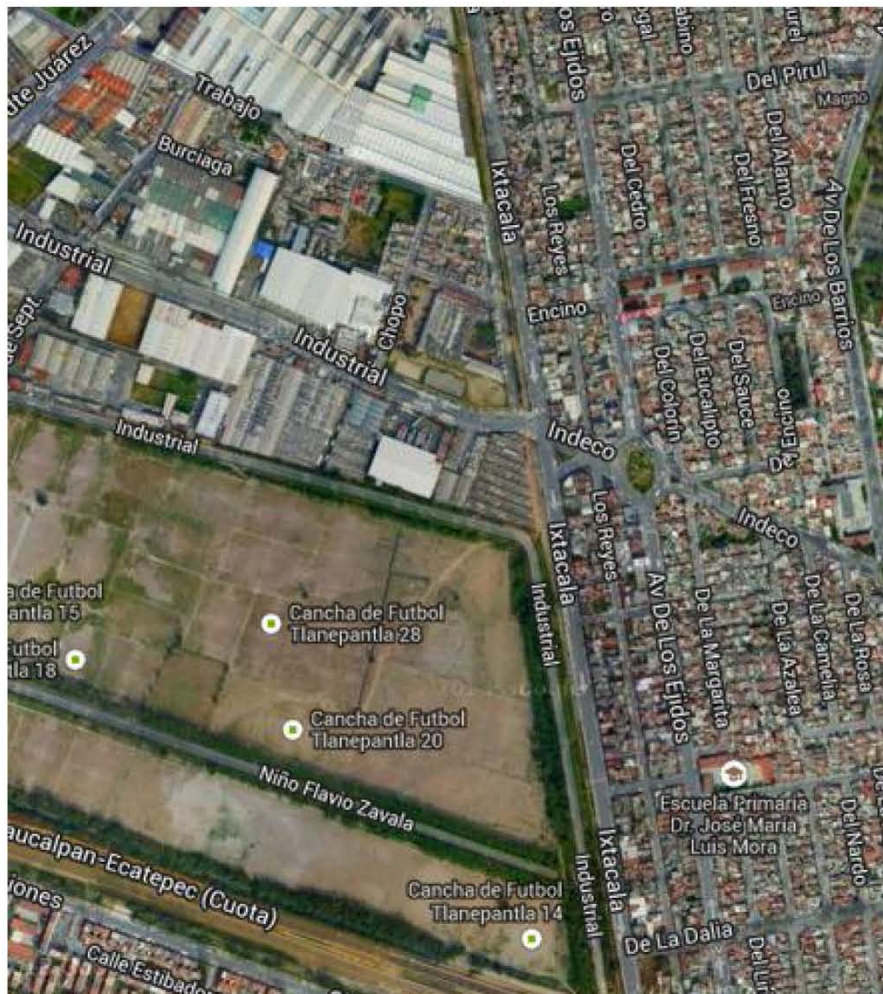
Anexo 9. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.



Anexo 10. Glorieta (G1).



Anexo 11. Zona de investigación N°2.



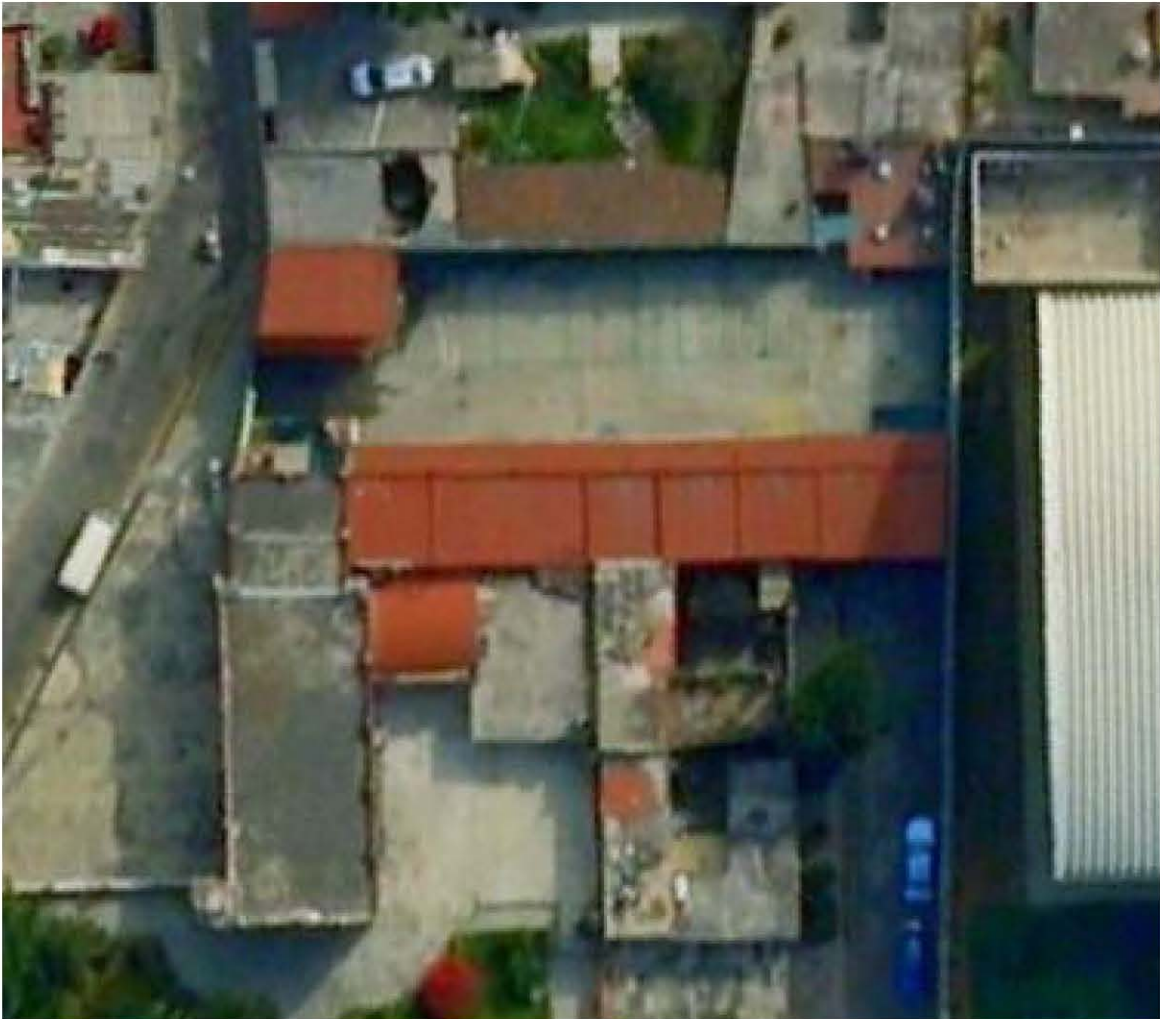
Anexo 12. Parque-deportivo “Ciudad Deportiva Solidaridad Tlalnepantla”.



Anexo 13. Parque "Del Pueblo".



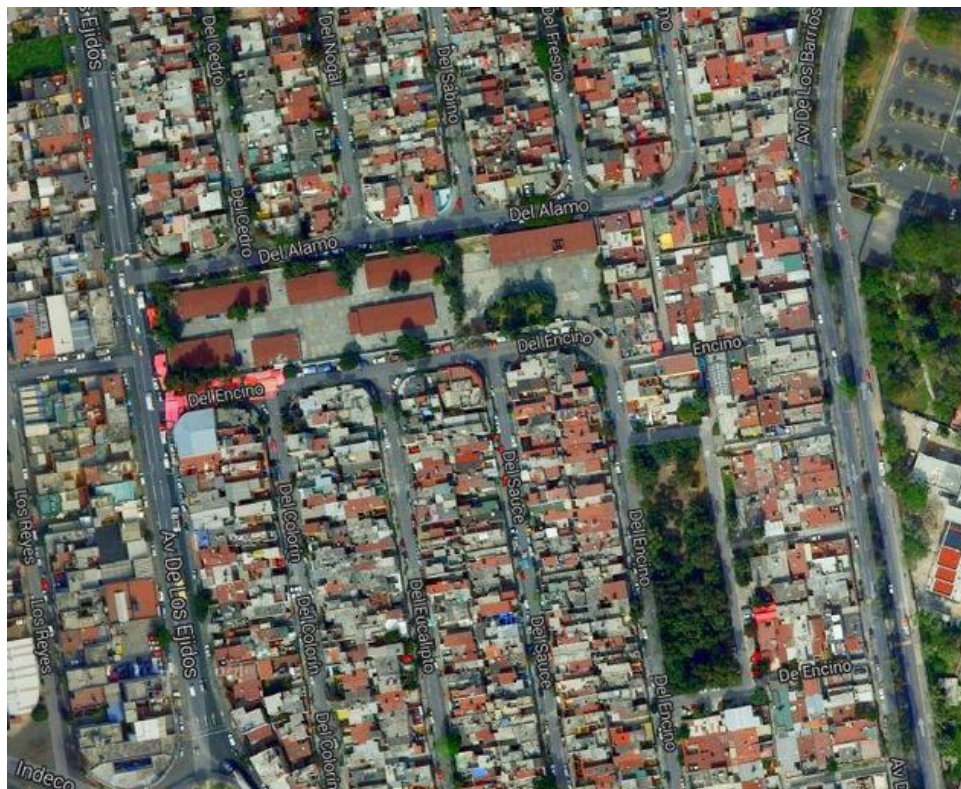
Anexo 14. Escuela "Lic. Benito Juárez".



Anexo 15. Glorieta (G2).



Anexo 16. Zona de investigación N°3.



Anexo 17. Parque "Del Encino".



Anexo 18. Escuela primaria "Profesor Isidro Castillo".



Anexo 19. Cuestionario “Les Endroits où je joue avec mes amis” (“Lugares donde juego con mis amigos”) del Dr. Alain Legendre de la Universidad de Rennes 2 de Francia.

Escuela : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fecha : _____						

Lugares donde juego con mis amigos

Nombre :	
Apellidos :	<input type="checkbox"/> niña
Grado y Grupo:	<input type="checkbox"/> niño

A. Legendre/AMT/ESQ/2012



- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
(O ¿Cuándo es tu cumpleaños?)

- ¿Cuál es tu dirección?

.....

.....

.....

.....

- ¿Te mudaste recientemente (cambiaste de casa ó departamento)?

No

Si

Este año

Antes de este año

¿Qué edad tenías cuando te mudaste (última vez)?

.....

¿Dónde vivias antes?

En el mismo barrio

En la misma ciudad pero en otro barrio

En otra ciudad

No sé

¿Dónde juegas con tus amigos?

Indica los principales lugares:

★ 1

★ 2

★ 3

★ 4

★ 5



Uno(a) de mis mejores amigos(as)

Su nombre :

niña

niño

Sus apellidos :

Su edad :



Él o ella está en :

- Mi grupo
- Otro grupo mismo grado
- Otro grado misma escuela
- En otra escuela
 - En mi barrio
 - En otra escuela más alejada

¿Mi amigo o mi amiga vive cerca de mi casa ?

- Sí
- No
- No sé

¿En dónde juegas con tu amigo o amiga?

↓	jamás	1 ó 2 ocasiones	varias veces	muy frecuente- mente
<ul style="list-style-type: none"> • Tu casa <input type="checkbox"/> dentro <input type="checkbox"/> en el jardín 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • La casa de él/ella <input type="checkbox"/> dentro <input type="checkbox"/> en el jardín 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de tu casa (calle, barrio,...) 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Cerca de la casa de ella/él (calle, barrio,...) 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • En los parques, los terrenos de juegos exteriores 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • En la escuela 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • En el deportivo o el club de actividades (fútbol, natación, danza, música, pintura...) 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál actividad ? : 				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay otros lugares donde juegas? 	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde ? 				



Entre todos los lugares
donde juegas con tus amigos,
¿Cuál es tu preferido?



Mi lugar preferido para jugar con mis amigos es :

★ 1

¿Porqué este lugar es tu preferido para jugar con
tus amigos?.....

.....

Mi otro lugar preferido para jugar con mis amigos es :

★ 2

★ 3