



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"El desarrollo infantil y la importancia del juego en la edad preescolar"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Rita Alejandra Jácome Rico

Directora: Mtra. **Assol Cortés Moreno**

Dictaminadores: Mtra. **Martha Elba Alarcón Armendáriz**

Lic. **Addalid Sánchez Hernández**

Los Reyes Iztacala, Edo. de México

- 2017 -





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.

Dedicatoria

*A Dios por estar siempre
a mi lado y darme fuerza
en los momentos difíciles.*

*A mis padres por enseñarme que
todo se puede lograr con amor,
honestidad y perseverancia.*

*A mi familia por brindarme
su cariño y apoyo.*

*A mis amigos por compartir
mis alegrías y mis tristezas, y*

*A todas las personas
que confiaron en mí y que han
dejado una huella en mi corazón.*

Agradecimientos

A mi Honorable Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme conocimientos y experiencias que me servirán para ser una mejor persona día con día y una excelente profesionista.

A mi asesora, la Mtra. Assol Cortés Moreno por guiarme, escucharme y motivarme a lo largo del proceso de mi titulación. Gracias por ser una persona tan talentosa e inspiradora.

A mis sinodales:

La Mtra. Martha Elba Alarcón Armendáriz por mostrarme su gran calidez como profesora y por sus comentarios que ayudaron a mejorar la calidad de mi trabajo.

La Lic. Addalid Sánchez Hernández por su generosidad, por sus comentarios constructivos y sobre todo por su gran apoyo.

A muchos de mis profesores que me enseñaron a través del ejemplo a dar lo mejor de mí tanto a nivel personal como profesional.

A mis padres:

Francisco Javier Jácome Mejía porque fuiste y sigues siendo un gran ejemplo a seguir, por escucharme y aconsejarme pacientemente y nunca perder la Fe en mí, y porque siempre serás la voz que vive en mi corazón.

Alicia Rico Vázquez por enseñarme la determinación y la sensibilidad que tanta falta hace en este mundo, y, sobre todo, gracias por tu ayuda incondicional, por ser tan linda, comprensiva y amorosa conmigo.

A mis tías favoritas:

Guadalupe Rico Vázquez y Alejandra Jácome Mejía, que junto con sus bellas familias me han dado su apoyo y cariño, acompañándome a lo largo de mi vida.

A mis hermanos:

Rita Alicia Castellanos Rico e Isaac Benjamín Castellanos Rico por sus consejos, por todos los buenos momentos que compartimos y porque siempre me han demostrado que puedo contar con ustedes.

!!Mil gracias a todos y a cada uno de ustedes!!

“EL DESARROLLO INFANTIL Y LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR”

ÍNDICE

Tema	Página
Introducción.....	1.
1. Cuatro enfoques distintos acerca del desarrollo del ser humano.....	5.
1.1. Teoría planteada por Jean Piaget.....	6.
1.2. Teoría planteada por Lev S. Vygotski.....	15.
1.3. Teoría planteada por Sidney W. Bijou.....	19.
1.4. Teoría planteada por Urie Bronfenbrenner.....	27.
2. El juego en edad preescolar.....	35.
3. Clasificación del juego y beneficios que proporciona al desarrollo infantil.....	45.
3.1. Juego Funcional.....	48.
3.2. Juego Simbólico.....	51.
3.3. Juego con Reglas.....	59.
Discusión.....	63.
Conclusiones.....	69.
Bibliografía.....	71.

INTRODUCCIÓN

El juego es uno de los fenómenos más estudiados en las últimas décadas debido a su gran complejidad y a la importancia que tiene en el desarrollo infantil, porque es a través de éste que los niños conocen e interactúan con el mundo que los rodea (Meneses & Monge, 2001). Es por ello que se han hecho diversos estudios para tratar de comprender mejor esta actividad innata en los seres humanos que los provee de habilidades como son: el establecer relaciones sociales, plantear y resolver problemas que vayan de acuerdo a su edad y ampliar su repertorio de significados gracias a la interacción con su entorno familiar, social y cultural (Villalobos, 2009).

Por lo anteriormente mencionado, existen diferentes definiciones acerca del juego infantil desde las distintas perspectivas psicológicas ya que dicho término engloba distintas acciones, resultando imposible dar una definición operacional acertada (Fein, 1981). A lo largo de la historia de la psicología se han tomado como base diversas teorías, con las cuales sus autores explican el desarrollo infantil desde su enfoque y aunque utilizan diferentes conceptos, en lo que sí coinciden es en la importancia que tiene el juego en edades tempranas del ser humano. Como existen muchas teorías referentes al desarrollo de los niños, en el presente trabajo se abordarán sólo cuatro de ellas debido a sus grandes aportaciones a la psicología y que aún en nuestros días siguen vigentes.

Antecedentes y justificación del tema

El primer enfoque que se mencionará será el realizado por Jean Piaget quien, a diferencia de los autores posteriormente mencionados, hace un mayor hincapié en el aspecto genético por lo que establece diferentes etapas en el desarrollo del niño que van de acuerdo a su edad y maduración biológica. Las etapas que él definió son la sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años de edad

aproximadamente), preoperacional (de los 2 a los 7 años), operaciones concretas (de los 7 años a los 11) y operaciones formales (12 años en adelante). Piaget postuló que para que dichas etapas pudieran desarrollarse de forma adecuada, el niño debía estar en un ambiente social que favoreciera la potencialización de su sistema nervioso (Vielma & Salas, 2000).

El segundo enfoque es el propuesto por Lev S. Vygotsky que debido a su corriente psicológica, historicocultural, veía a los niños como pequeños científicos, con características particulares, que conocían su mundo a través de las relaciones sociales establecidas en los diferentes contextos, las cuales variaban dependiendo del lugar, del tiempo que se tratase y de las personas que estuvieran presentes en ese momento. Otro de los aspectos que este autor tomaba en cuenta era la maduración orgánica de los infantes, porque las acciones que realizan siempre irán de acuerdo a sus posibilidades fisiológicas. Al respecto Vielma y Salas (2000) comentan que para Vygotski existen dos procesos distintos que ayudan a conformar el proceso general del desarrollo humano que son "...los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural." (p.32), por lo que se puede apreciar que él daba una mayor importancia al factor social que a la genética misma.

Una tercera propuesta es planteada por Sidney W. Bijou quien fue el primer psicólogo interconductista en abordar el tema del desarrollo psicológico de los seres humanos, poniendo énfasis en la interacción que tenía la conducta de los niños con su entorno y cómo es que ésta iba modificando las interacciones posteriores (Ribes, s/a). Además, Bijou y Baer remarcaban la importancia que tienen los estímulos, porque como ellos mismos lo mencionan en su libro titulado *Psicología del desarrollo infantil, teoría empírica y sistemática de la conducta* (1990):

...estos estímulos emanan del medio externo, otros de la propia conducta del niño, y otros más de la estructura y funcionamiento biológico del niño. Por lo tanto el niño no es sólo una fuente de respuestas, sino que es también fuente de algunos estímulos. (p.32).

Por último se abordará el enfoque Ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner el cual brinda una mayor importancia al ambiente en el que se desarrollan los niños, por lo que refiere que cada persona cuenta con un sistema ecológico en el que se va desarrollando y que a su vez, ese sistema cuenta con cinco subsistemas sociales organizados, los cuales son el microsistema (relaciones con familiares, niños de la misma edad, vecinos y todos aquellos ámbitos más cercanos al individuo), mesosistema (interacción entre distintos microsistemas), exosistema (en los que aunque el niño está presente no forma parte de ese ambiente), macrosistema (es la cultura e ideología que varía dependiendo del lugar que se trate y que repercute en los subsistemas anteriormente mencionados) y por último el cronosistema (que se encarga de incluir la dimensión del tiempo y los cambios que ocurren en el mundo del infante) (Bronfenbrenner, 1994).

Posteriormente, este trabajo se centrará específicamente en el juego de niños en edad preescolar porque es en esta etapa cuando se comienza a diversificar y a complejizar su forma de jugar, además de que es en estas edades cuando los niños, a través de esta actividad, demuestran la forma en la que perciben su entorno, desarrollan y muestran sus habilidades, temores y preferencias, y que puede o no facilitarles el adaptarse a las situaciones que los rodean.

Es también gracias al juego que la psicología ha podido estudiar otros fenómenos como son: el pensamiento, lenguaje, toma de decisiones, imaginación, actitudes, entre muchos otros, que han facilitado la comprensión del origen de cada uno de ellos, lo cual resulta en otros beneficios para esta ciencia porque permite mejorar y perfeccionar las técnicas psicoterapéuticas empleadas en niños, para poder favorecer aún más su desarrollo, adecuándose a sus propias necesidades y características.

Finalmente se brindarán algunas definiciones que se han dado a la palabra “juego” con el objetivo de proveer al lector de más elementos que le permitan comprender, analizar, y por qué no, realizar una propia definición de tan compleja

actividad. De igual manera se explicarán sintetizadamente los distintos tipos de juegos que los niños realizan los cuales son el *juego funcional*, *juego simbólico* y *juego con reglas*.

Objetivo General:

Hacer una revisión integral de investigaciones relevantes, desde cuatro perspectivas teóricas, acerca del juego infantil en las primeras etapas de vida.

Objetivos particulares:

- 1) Identificar los conceptos centrales de las teorías Psicogenética, Histórico-Cultural, Interconductual y de la Ecológica del desarrollo, para dar cuenta del juego en la infancia.
- 2) Analizar el impacto del juego sobre diferentes aspectos del desarrollo infantil, a saber: desarrollo motriz, desarrollo simbólico y cognoscitivo y desarrollo del lenguaje.

Metodología:

Se hizo una revisión de los postulados sobre la relación juego y desarrollo infantil desde las perspectivas mencionadas. Posteriormente se realizó una búsqueda bibliográfica sistemática de los últimos diez años en las siguientes bases de datos: ISI, SCOPUS y EBSCO, y, finalmente, se seleccionaron los materiales pertinentes para hacer una integración y análisis crítico de los mismos.

1. CUATRO ENFOQUES DISTINTOS ACERCA DEL DESARROLLO DEL SER HUMANO

Una de las ramas de la psicología es la llamada psicología del desarrollo, la cual se ha estudiado a lo largo del tiempo y desde distintos enfoques. Esta disciplina es la que ha establecido las bases para comprender el desarrollo de los seres humanos, tomando en cuenta sus diferentes áreas que son: la cognitiva (inteligencia), fisiológica, social, emocional y motriz.

Es por ello que muchos autores han abordado el tema del desarrollo humano, teniendo discrepancias entre sí, debido a que algunos creen que la infancia es la etapa en la que se lleva a cabo el proceso de desarrollo, es decir, que ven al niño como el único capaz de desarrollarse, otros lo ven como si fuera un adulto pequeño y otros tantos lo ven como la primera etapa del ciclo vital del hombre (Lombardo & Krzemien, 2008). En este caso, se cree conveniente decir que la psicología del desarrollo, en la mayoría de los casos, centra su atención en la infancia, debido a que es ahí donde se presentan los primeros cambios que experimenta el ser humano y que posteriormente le permitirá adquirir nuevas destrezas, experiencias y conocimientos, pero no por ello se tiene que creer en la idea de que en las siguientes etapas no hay un desarrollo, ya que es un proceso continuo que se da sin importar la edad, cultura, genética, etc. (Carrillo & Ripoli, 2008).

Debido a que es complicado estudiar y comprender por completo la vida de un ser humano, las teorías psicológicas retoman conceptos empleados en otras ciencias como son la biología, antropología, historia, sociología, entre muchas otras (Lombardo & Krzemien, 2008), además de que no se pueden estudiar todas las etapas al mismo tiempo, por lo que los científicos se enfocan en una sola etapa, ya sea la niñez, juventud, adultez o vejez. En este caso se retoman cuatro teorías distintas que abordan el desarrollo humano que se enfocan, principalmente, en la infancia. Cada uno de los autores que se mostrarán en los

capítulos subsecuentes, nos brinda desde su perspectiva, lo que representa el desarrollo humano para ellos, por lo que cada uno cuenta con veracidad ya que todos ponen atención en aquellos factores que les han parecido más relevantes del complejo fenómeno llamado “desarrollo”.

1.1 Teoría planteada por Jean Piaget

A temprana edad Jean Piaget desarrolló un gran interés por la biología y a los 10 años de edad, realizó un estudio acerca de los gorriones albinos y más tarde cuando cursaba sus estudios medios escribió un tratado de malacología (rama de la zoología que estudia los moluscos). Mientras estudiaba biología, se interesó también por leer textos filosóficos y psicológicos que le resultaban interesantes y que le dieron ideas para escribir varios textos que nunca publicó, e inclusive redactó una novela filosófica en la que trataba de explicar el desarrollo intelectual que treinta años más tarde le sirvió para desarrollar sus investigaciones. El mismo Piaget llegó a comentar que se interesó en la filosofía por un libro que leyó de Bergson pero poco a poco perdió el interés en estos temas debido a que consideraba que no se trataba de una ciencia sino de una sabiduría, por lo que puso un mayor interés en la psicología y en la epistemología (González & Hernández, 2009).

En la Universidad de París, conoció a Alfred Binet quien, junto con Theodore Simon, creó la escala y el *Test de inteligencia Binet-Simon*. Piaget tuvo la oportunidad de dar clases en la escuela para niños de la calle que dirigía Binet y al revisar el test de inteligencia, pudo percatarse de que la mayoría de los niños no podían responder correctamente algunos de los reactivos que se les planteaban en el test, a diferencias de los jóvenes y adultos que podían resolver con mayor facilidad el test. Esta observación le dio la pauta a Piaget para plantear una hipótesis inicial en la cual afirmaba que el pensamiento de los niños y los adultos

era totalmente diferente; años más tarde esta hipótesis se transformaría en su teoría de desarrollo en la cual se establece que los individuos de la misma edad, cuentan con patrones de cognición comunes que van modificándose en cada una de las etapas del desarrollo.

Entre 1919 y 1921 asistió a varias conferencias impartidas por Freud, Jung y Pfister quienes le ayudaron a comprender mejor la teoría y metodología psicoanalítica. Más tarde, a la edad de 25 años, Piaget comenzó a buscar una forma lógica para relacionar la biología con la psicología, por lo que junto con sus colaboradores diseñaron diversas técnicas que les permitieron estudiar el desarrollo intelectual del ser humano que, según él, era equiparable a la embriología de la inteligencia. Para continuar estudiando el desarrollo infantil, Piaget observó la conducta de sus tres hijos desde que nacieron, lo que le permitió plantear las etapas del desarrollo, las edades con que cuentan los niños en cada una de ellas, las actividades que se realizan, entre otras cosas. Así mismo Piaget fue el fundador del Centro de Epistemología Genética de Ginebra, el cual dirigió hasta su muerte en el año de 1980 (Maier, 2000).

En cuanto a su teoría del desarrollo, se puede apreciar que al tener como base al psicoanálisis, intenta explicar este complejo proceso sin emplear métodos cuantitativos, tomando en cuenta todas sus partes (idea que retomó de la filosofía) e incluyendo el aspecto genético (que pertenece a las ciencias biológicas). En su metodología Piaget empleaba la investigación empírica que, según su lógica, le permitía observar ciertos eventos particulares y posteriormente generalizarlos. Sus hallazgos se basaban en la relación causa-efecto, por lo que postulaba que la inteligencia era como un sistema cerrado (que no tiene contacto con factores externos que lo influenciaran), debido a que en la etapa adulta se logra un mayor equilibrio (Littlefield & Cook, 2005).

Para aclarar más su punto de vista acerca del desarrollo, hay que retomar el hecho de que Piaget tuvo influencia de la filosofía, por lo que él plantea que sus muestras son una parte (unidad cósmica) representativa de un todo, por lo que dicho proceso se puede generalizar a todos los niños por igual ya que todas

aquellas variantes que se lleguen a presentar provocadas por el medio exterior no forman parte del desarrollo en sí. Uno de los puntos de partida para este autor es averiguar cómo es que el ser humano desarrolla la inteligencia a partir de los siguientes aspectos (Maier, 2000):

- a) Crecimiento biológico del individuo, el cual lo provee de *procesos motores innatos* que son la base para el desarrollo de los *procesos mentales*.
- b) Los *procesos de la experiencia* (adquiridos) se presentan conforme el individuo descubre y lleva a cabo sus propios reflejos innatos, lo cual promueve la integración de nuevas conductas.

Por esto mismo, Piaget considera que las características de la personalidad son derivadas de la inteligencia del individuo, ya que ésta le ayuda a organizar su experiencia. Así mismo, él refiere que para que se conforme una conducta cognoscitiva deben de existir las siguientes áreas:

1. *Maduración*. Ocurre cuando las células pertenecientes al sistema nervioso se diferencian dependiendo de la zona en la que se encuentren para cumplir con una función determinada.
2. *Experiencia*. Se va dando mediante la interacción con el entorno en el que se encuentra un individuo.
3. *Transmisión social*. Hace referencia a factores externos como los cuidados, educación y cultura que influyen en las experiencias de las personas.
4. *Equilibrio*. Se obtiene gracias a la adaptación que permite a la inteligencia humana tener un desarrollo progresivo que se vuelve cada vez más complejo y estable en las etapas subsecuentes.

El término de *adaptación* proviene de la biología, por lo que no resulta sorprendente que Piaget lo utilice para explicar parte del desarrollo cognoscitivo del ser humano; el proceso de adaptación puede entenderse como el empeño que pone un organismo en alcanzar un equilibrio dentro de él mismo y con su entorno. Este proceso a su vez depende de otros dos que siempre van de la mano, los cuales son:

- a) *Asimilación* que es cuando el organismo adapta al entorno a sí mismo gracias a la concepción que tiene de éste. Mediante este proceso una persona puede o no conservar ciertas experiencias dependiendo de si le resultan útiles.
- b) *Acomodación* es el proceso contrario al anterior ya que sólo toma en cuenta la repercusión que tiene el entorno, por lo que aquí el organismo percibe e integra la experiencia ambiental tal y como es en realidad.

Estos procesos permiten al ser humano y a otros organismos lograr una homeostasis de tipo evolutiva debido a que en cada una de las etapas de desarrollo por las que pasan, van sirviendo de base a la siguiente etapa, además de que en cada una de ellas se vuelve a tratar de lograr un equilibrio (Littlefield & Cook, 2005). Desde este enfoque el desarrollo (visible) del ser humano, comienza cuando nace un bebé que, a los ojos de Piaget, es un organismo biológico que cuenta con una *conciencia protoplasmática* debido a que su sistema nervioso aún no está del todo diferenciado, pero que cuenta con tres impulsos (o instintos) que se transmiten por herencia y que le permiten subsistir. Estos impulsos son:

- 1) *Instinto nutricional*. Le permite al recién nacido buscar y emplear los alimentos para su bienestar.
- 2) *Instinto de equilibrio*. El bebé buscará la forma de acoplarse a factores del entorno (ruido, temperatura, luz, etc.), pero en caso de no lograrlo, presentará una reacción refleja (como el llanto) que puede ser considerada como el origen de una emoción.
- 3) *Instinto de independencia*. Facilita al neonato tener una mayor independencia de su entorno al mismo tiempo que se adapta a éste.

Cabe mencionar que estos instintos (impulsos) son meramente orgánicos por lo que son totalmente independientes del desarrollo cognoscitivo. Así mismo Piaget considera que el entorno, la sociedad y la ideología de un determinado lugar, si bien influyen en la personalidad de los pequeños, no forman parte del desarrollo biológico que es universal, debido a que todo lo relacionado con el contexto del ser humano es creado por él mismo. Es por ello que el desarrollo posterior a la etapa

de recién nacido dependerá de dichos factores externos que determinarán la velocidad y el orden en el cual cada niño pasará por cada etapa del desarrollo (Maier, 2000).

En esta perspectiva del desarrollo humano, se utilizan las fases como un análogo de las clasificaciones que se usan en la Biología, con la finalidad de facilitar el análisis y la comprensión del proceso antes mencionado. Las fases de desarrollo establecidas por Piaget son las siguientes:

Fase sensoriomotriz (del nacimiento hasta los 2 años aproximadamente).

Como bien lo indica su nombre, en esta etapa el niño prácticamente se ocupa de obtener satisfacción física inmediata a través de sus sentidos, por lo que comienza a practicar su coordinación en sus movimientos. Esta fase a su vez incluye estadios consecutivos (Littlefield & Cook, 2005; Ojose, 2008).

1. *Uso de los reflejos (primer mes de vida)*. El bebé ejercita sus reflejos porque gracias a ellos puede obtener lo que desea. Los reflejos, como son la succión y el llanto, también son importantes porque son el origen de la personalidad. Cada vez que el niño realiza estas conductas reflejas, va adquiriendo experiencias que más tarde le permiten formar hábitos. En esta edad los niños adaptan su ambiente a ellos, es decir que lo perciben como un satisfactor de sus demandas que son de tipo orgánico.
2. *Reacciones circulares primarias (primer mes a cuarto mes de vida)*. En este segundo estadio, el infante comienza a sustituir sus reflejos por acciones voluntarias, porque su sistema nervioso ha alcanzado ya la madurez suficiente. En un principio sus respuestas serán accidentales, pero al ver que le son útiles se transforman en conductas motoras repetitivas que les ayudan a relacionar ciertos estímulos con su consecuencia inmediata. Es a esta edad que el niño comienza a adaptarse a su entorno por medio de *esquemas* que le permiten organizar las acciones de acuerdo a su *reproducción, repetición y secuencia*. Otra muestra del desarrollo que el niño consigue en esta edad es la coordinación ojo-mano y la capacidad de distinguir algunas secciones de su entorno. Para conocer su ambiente y los

objetos que se encuentran en él, el pequeño tiene que interactuar con ellos mediante las conductas motoras y sensoriales que ya posee.

3. *Reacciones circulares secundarias (del cuarto mes al noveno mes de vida).* Aquí el bebé es capaz de reconocer eventos a los que se ha acostumbrado ya que su conducta tiende ahora hacia la retención y no a la repetición como en los estadios anteriores. Las reacciones circulares secundarias ayudan a la repetición y prolongación de las reacciones circulares primarias, porque el niño ahora puede realizar esquemas más complejos que le permiten realizar más actividades sensoriomotoras, al mismo tiempo, siguiendo una secuencia, es decir que podrá integrar diferentes tipos de experiencia como ver, oler, escuchar, etc., al mismo tiempo. Algunas de las características del niño en esta edad son: la distinción entre causa y efecto, se empieza a dar cuenta de que él puede modificar el entorno al que pertenece, al tener una vaga idea del antes y el después se introduce la noción básica de tiempo. La imitación, el juego y el afecto forman parte del repertorio conductual de este estadio.
4. *Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (de los ocho meses al año de edad).* A estas alturas el niño cuenta con una mayor independencia debido a la movilidad con la que cuenta, lo que también le permite interactuar con objetos desconocidos para él por medio de la experimentación de diferentes formas de manipularlos. Una vez que el niño sabe que un objeto sigue permaneciendo en el mismo lugar a pesar de estar fuera de su vista, el niño comienza a observar cuáles son los obstáculos que tiene que quitar para poder percibir el objeto que quiere. Otra de las características del estadio de los esquemas secundarios, es que la conducta del infante se basa en el ensayo-error, porque gracias a ello puede distinguir y elegir las acciones más eficientes para lograr sus fines. Así mismo el niño comienza a tener experiencias con sólo observar un hecho y sin la necesidad de participar, porque esto le permite comprender los resultados que se obtienen.

5. *Reacciones circulares terciarias (del primer año de edad a los dos años y medio)*. El niño retoma sus conocimientos previos adquiridos en las reacciones circulares secundarias pero en situaciones desconocidas para él. El razonamiento le permite evaluar la secuencia lógica de un evento específico para conocer cada una de sus partes, lo cual le permitirá repetir un evento sin necesidad de realizar paso a paso la secuencia que previamente observó. En esta edad el infante ya conoce la relación que guardan los objetos entre sí dando pie a la formación de la memoria y la retención; aunado a lo anterior, el niño comprende que hay causas que son totalmente independientes de sus acciones.
6. *Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales (segunda mitad del segundo año de vida)*. En este estadio, el bebé posee la permanencia de los objetos, además de utilizarlos de acuerdo a su uso. Todo comienza cuando el pequeño empieza a ser consciente de que él es un “objeto” diferente de los demás que le rodean y posteriormente, reconocer que un objeto permanece aunque no se encuentre al alcance de su vista. A esta edad el niño retiene imágenes de los objetos aunque sólo toma en cuenta una de sus cualidades que resultaron comprensibles para él; también puede realizar imágenes propias, es decir que el niño comienza a pensar sustituyendo la conducta sensoriomotriz por conductas *semimentales*. La identificación aparece como un proceso mental que le permite al niño imitar a aquellos modelos que le llamen la atención y de los cuales quiera asimilar sus acciones.

Fase preoperacional (de los dos a los siete años de edad). Esta fase está conformada por dos estadios que se muestran a continuación (Maier, 2000; Ojose, 2008):

1. *Estadio preconceptual (de los dos a los cuatro años de edad)*. Debido a que el niño cree que el mundo está conformado sólo por lo que él ve, da por hecho que todos piensan igual que él. El juego se convierte en la actividad más realizada por el niño ya que mediante éste, comprende mejor su

entorno lo que le permite adaptarse mejor a él. También se comienzan a vincular palabras con objetos y acciones, por lo que Piaget ve al lenguaje como un potenciador del desarrollo infantil. Así mismo, otras de las características propias del estadio son: el animismo, se le da un peso mayor a la cualidad que a la cantidad, debido a que el niño se basa sólo en su visión y los adultos representan una figura de autoridad debido a que le inspiran temor y respeto.

2. *Estadio del pensamiento intuitivo (de los cuatro a los siete años de edad).* El pequeño comienza a prestar más atención al aspecto social de su ambiente y comienza a presentar los primeros destellos de inteligencia. En esta etapa todavía se conserva un pensamiento egocéntrico que irá desapareciendo una vez que conozca otros puntos de vista. Poco a poco el infante puede tomar en cuenta dos o más propiedades físicas de un objeto, y posteriormente será capaz de tomar en cuenta tanto la calidad como la cantidad. Al término de esta etapa desaparece el animismo debido a que se le atribuye vida sólo a los objetos que se mueven por sí solos o que producen algún tipo de energía. En estas edades el niño no cuestiona las acciones de los adultos puesto que son considerados como justos en cualquier circunstancia.

Fase de las operaciones concretas (de los siete años a los once años de edad.) Una de las características primordiales de esta fase es que el niño comienza a resolver una misma situación de diferentes formas, lo que conlleva también a la comprensión de la reversibilidad que implica tanto la capacidad de poder retroceder al punto inicial de un problema determinado como la habilidad de imaginar un evento de principio a fin o viceversa. El niño empieza a jerarquizar los objetos para ordenar su mundo y sus experiencias, ya sea de forma integral o por separado. El pensamiento del niño pasa de ser inductivo (llegar a una conclusión generalizada por medio de la observación de un hecho) a deductivo (partir de un principio general que ya conoce para llegar a uno nuevo). Aquí el infante comienza a transformarse en un pequeño científico debido a que su objetividad se incrementa aunque sólo en algunas áreas, ya que cuando se siente inseguro vuelve a su

pensamiento egocéntrico. Se comienza a tener la noción de la continuidad del tiempo así como los conceptos de pasado, presente y futuro. Cuando el niño pasa a la etapa de la adolescencia, el lenguaje verbal se puede internalizar aunque sigue conservando su preocupación por tener éxito en lo que realiza. Los niños que tienen entre 9 y 12 años de edad, tienen gran interés en el establecimiento de reglas y castigos que sean iguales para todos en sus grupos de convivencia, aunque la figura de autoridad, antes depositada en los adultos, variará dependiendo de los criterios establecidos entre los pares (Maier, 2000; Ojose, 2008).

Fase de las operaciones formales (de los once años en adelante). En esta fase del desarrollo el joven adolescente cuenta ya con la capacidad de pensar en el futuro elaborando teorías sobre muchas cosas. Los conceptos de tiempo, espacio, realidad, número, orden, magnitud, velocidad, energía, etc. son comprendidos por los jóvenes que los aplican no sólo para resolver problemas geométricos, sino en su vida cotidiana. Su pensamiento, a diferencia de los niños pequeños, parte de una teoría que se comprobará o refutará posteriormente, todo ello gracias a la capacidad que tienen de generar “conceptos de conceptos”. En cuanto a la personalidad, según Piaget, surge en esta última fase del desarrollo como consecuencia de las reglas sociales y del intercambio de ideas con otras personas (Littlefield & Cook, 2005; Maier, 2000).

Es importante mencionar que aunque estas fases son consecutivas, no se presentan de igual forma en todos los seres humanos, ya que depende de muchos factores que ayudan a determinar el tiempo que tarda un niño en pasar por cada una de ellas, además de que en algunos casos los niños pueden conservar características de las etapas anteriores.

1.2 Teoría planteada por Lev S. Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky fue un psicólogo bielorruso que a pesar de morir a la edad de 37 años, tuvo una mente brillante que le permitió estudiar semiología, psicología, filosofía, literatura, arte, estética y pedagogía. Rodríguez (2009) comenta que muchos biógrafos que han tratado de narrar la vida y obra de Vygotsky se han encontrado con muchos problemas debido a que cada uno pone énfasis en distintos aspectos dándoles su propio significado. Otro de los problemas que han dificultado el estudio de su legado fue la censura por veinte años que sufrieron sus textos debido al estalinismo, lo que a su vez también produjo una confusión en el orden de sus obras, además de que sólo se recuperaron partes de éstas. Después de que se recuperó sólo una parte de sus textos, los estadounidenses se dieron a la tarea de traducir sus obras al inglés, lo cual también dio pie a malas interpretaciones de sus términos, debido a que en el idioma inglés no existen palabras que se equiparen a las palabras en ruso empleadas por él.

Según comenta Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto (2014), conocemos de la obra de Vygotsky una pequeña parte de lo que se pudo recuperar gracias al arduo trabajo de sus familiares, colegas y discípulos. No conforme con la censura que sufrieron sus textos, antes de ser difundidos se seleccionaron sólo algunos de sus contenidos dejando varios huecos en su planteamiento, aunado a su muerte prematura por contraer tuberculosis, lo que le impidió concluir varios de sus conceptos y categorías.

En la teoría de Vygotsky se puede apreciar la inclusión del pensamiento dialéctico de George W. F. Hegel y el pensamiento filosófico de Marx, Engels y Baruch de Spinoza con la finalidad de crear una psicología Marxista que fuera crítica y sin reduccionismos y que incluyera a los factores históricos, biológicos, culturales y sociales. Desde esta nueva perspectiva psicológica, el ser humano:

...no es considerado de manera abstracta, por el contrario, es concebido en actividad y en interacción con los objetos; es un sujeto que se transforma y transforma al mundo, que construye y se construye a sí mismo, tanto en su conciencia como en su personalidad, jugando un rol determinante en estos procesos el trabajo y el lenguaje (Sulle et al., 2014, p.194).

En la teoría planteada por Vygotsky otro de los conceptos que retoma de Marx es el de la producción que juega un papel crucial en la formación de la conciencia, y es que gracias a la primera, el individuo interactúa con otros mediante su pensamiento y su lenguaje. Respecto a este último, es importante mencionar, que desde esta perspectiva, es fundamental para que se lleve a cabo el desarrollo del ser humano, porque es mediante las palabras (vistas como herramientas) que el hombre logra comunicarse e integrarse a la sociedad.

Cabe mencionar que en las primeras etapas, el ser humano realizará solamente producciones externas y en etapas posteriores, estas se transformarán en internas. Así mismo, para este autor la conciencia es la combinación del organismo biológico (ser humano) que se va integrando a la sociedad y cultura en la que está inmerso (Rodríguez, 2009). A continuación se expondrá la teoría del desarrollo desde la perspectiva Histórico-Cultural, retomando aquellos puntos que se consideran los más relevantes.

Vygotsky (1978/2003) menciona que muchas teorías planteadas acerca del desarrollo infantil se basan en un enfoque botánico, el cual equipara a los niños con plantas, por lo que algunos psicólogos rechazaron esta idea debido a que el ser humano, en todo caso, tiene mayor similitud con los animales que con las plantas. De este planteamiento surgen los modelos zoológicos que permitieron comparar las conductas de los niños pequeños con algunos animales y con ello encontrar vínculos entre las conductas, centrándose principalmente en los procesos psicológicos elementales.

Estos modelos zoológicos, como el de Piaget, resultaban erróneos para Vygotsky debido a que explicaban los procesos intelectuales superiores (exclusivos de los seres humanos) como una etapa derivada de procesos más simples observados también en animales. Esta concepción zoológica del desarrollo tuvo varios seguidores como fue Charlotte Buhler quien aseguraba que todos los niños a la edad de 10 meses, aproximadamente, se encontraban en la *edad del chimpancé*, debido a que a esa edad los niños se comportaban igual a los chimpancés para lograr alcanzar un objetivo, utilizando sólo su inteligencia práctica y sin necesidad de emplear el lenguaje. En cambio Vygotsky planteaba que desde pequeño el ser humano integra el lenguaje con la inteligencia práctica.

Lo anterior lo explicaba tomando en cuenta el factor social que permite a los niños pequeños observar e imitar a los adultos cuando éstos emplean objetos o herramientas, lo que les facilita adquirir experiencia que posteriormente les ayudará a resolver problemas. Vygotsky (1978/2003) comenta que "...el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual,...es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen". (p.47).

Dicha opinión se contrapone al punto de vista de los zoológicos, ya que desde la perspectiva Histórico-Cultural, es a través del lenguaje que los niños comienzan a interactuar y conocer su ambiente, además de que ayuda a la conformación del intelecto, que resulta esencial para el uso de herramientas en el trabajo productivo, que es una característica exclusiva del ser humano. Por ello es que los niños pequeños al realizar una actividad no pueden permanecer callados, porque emplean herramientas que no son tangibles, es decir, utilizan las palabras para idear un plan que les permita lograr su objetivo.

Es así que conforme el niño va creciendo el *lenguaje socializado* que emplea para comunicarse con los adultos de su entorno, se interioriza por lo que en vez de hablar o consultar a un adulto el niño recurre a sí mismo para solucionar un determinado problema y es en ese momento que "...el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal." (Vygotsky, 1978/2003,

p.52). Así mismo este autor menciona tres etapas del desarrollo del lenguaje en los niños que son:

- a) *Primer estadio*. El lenguaje está presente en todas las acciones del niño para facilitar la resolución de problemas, aunque de forma desorganizada.
- b) *Segundo estadio*. El lenguaje ya no se manifiesta junto con las acciones sino que se vuelve posterior a éstas. Un ejemplo del segundo estadio son los dibujos que realizan los niños y al terminarlos les dan un nombre.
- c) *Tercer estadio*. Aquí el lenguaje se adelanta a las acciones del niño; el lenguaje ahora funge como un guía que controla la acción a lo que Vygotsky da el nombre de “función planificadora”.

En esta teoría se le da un mayor peso al aspecto social porque a pesar de que influyen factores biológicos y ambientales, según este autor, sin ayuda del lenguaje (que tiene su origen en la sociedad y en la cultura) difícilmente el ser humano podría resolver problemas más complejos.

Desde la perspectiva de Vygotsky, es incorrecto pensar que dependiendo del desarrollo que tenga el niño es lo que se le debe enseñar en el ámbito escolar, porque aunque sí hay conocimientos que serían demasiado complejos para la mayoría de los pequeños, cada uno de ellos cuenta con experiencias y aprendizajes previos que pueden facilitar, en algunos casos, un desempeño escolar mucho más eficiente. Es por lo anterior que Vygotsky hace una distinción entre el aprendizaje de tipo escolar, que está muy sistematizado, y el aprendizaje preescolar que es un poco más libre ya que se le permite al niño aprender de una forma en la cual utiliza y mejora las habilidades con las que ya cuenta.

Para comprender un poco más acerca de esta teoría, y en específico del aprendizaje de los niños, su autor plantea un nuevo término que es el de *zona de desarrollo próximo* que es:

.....la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de

desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1978/2003, p.133).

En otras palabras, la zona de desarrollo próximo ayuda a los niños a realizar actividades más avanzadas o complejas para su nivel de desarrollo y que más adelante podrán dominar y realizar por sí mismos. Por otro lado, también es importante tomar en cuenta que mientras el nivel de desarrollo real de un niño hace referencia al desarrollo mental con el que cuenta en ese momento de su vida, y el cual le permite resolver problemas de forma individual, la zona de desarrollo próximo le permite realizar actividades que rebasan su nivel intelectual, gracias a la ayuda de otra persona. El primero ve al nivel de desarrollo mental de forma retrospectiva mientras que la zona de desarrollo próximo lo ve en prospectiva.

1.3 Teoría planteada por Sidney W. Bijou

Sidney W. Bijou fue un psicólogo estadounidense quien se sumergió en el área del aprendizaje gracias a la influencia de Kenneth W. Spence, quien fue su mentor de doctorado en la Universidad de Iowa. Posteriormente en el año de 1946 tuvo la oportunidad de ser profesor asistente del Departamento de Psicología y director del nuevo programa clínico en la Universidad Bloomington de Indiana, en la cual también se encontraban J. R. Kantor y B.F. Skinner; la influencia que tuvieron esos dos grandes autores en Bijou, se puede apreciar en la forma en la que analiza y estudia el desarrollo infantil (Ribes, 2009).

Durante su estancia de 18 años en la Universidad de Whashington, conoció a Donal M. Baer, Jay Birnbrauer, Robert Wahler, Montrose M. Wolf, Tood R. Risley y Ole Ivar Lovaas, y junto con ellos estudiaron los principios del condicionamiento operante aplicándolos en niños con problemas conductuales y con discapacidades relacionadas con el desarrollo. Contando con esta oportunidad, más adelante

Bijou pudo plantear una teoría interconductual que abordara el desarrollo psicológico tomando como base las etapas funcionales establecidas por Kantor, además de retomar también el término de *factor disposicional* (Ribes, 2009).

De esta forma Bijou se convirtió en el primer psicólogo conductista en plantear una teoría del desarrollo psicológico de los niños y el primero en estudiar los principios del conductismo en el ámbito de la discapacidad. Es por ello que en muchas ocasiones se le ha llegado a nombrar como el “padre de la terapia conductual infantil”. Desde su perspectiva, el desarrollo infantil se da gracias a la interacción que existe entre el ambiente y la conducta de los niños. Dicho desarrollo lleva una secuencia, la cual no tiene que ser forzosamente igual en todos los casos, debido a que algunos pequeños contarán con más experiencias que les permitan alcanzar la etapa subsecuente más pronto o más tardíamente respecto a otros (Ribes, 2009).

Este autor escribió una gran cantidad de publicaciones enfocadas principalmente al ámbito de la psicología clínica, a la educación especial, al desarrollo de los infantes y al análisis del conductismo aplicado. También fue acreedor de diversos premios y homenajes por parte de la Asociación de Análisis Conductual Internacional, la Asociación Americana de Psicólogos y la Asociación Nacional de Ciudadanos con Retardo entre muchos otros. En sus últimos escritos se enfocó primordialmente al estudio del lenguaje desde el enfoque interconductual, ya que veía al lenguaje como el factor principal que permitía el desarrollo psicológico, retomando nuevamente a Kantor para plantear un *sistema observacional de interacciones lingüísticas* (Giraldo, 2009).

Habiendo dado una introducción que permita conocer de dónde surgió la teoría conductual del desarrollo, establecida por Bijou, a continuación se explica de forma breve en qué consiste ésta, retomando ideas de su propia obra en conjunto con otros autores que han retomado su teoría.

Para Bijou y Baer (1990) el comportamiento de los niños no se debe ni a la personalidad ni a procesos mentales, sino más bien al conjunto de diferentes factores como son: "...las características de la especie, la maduración biológica y la historia de interacción con un ambiente particular desde el momento mismo de la concepción" (p.34), por lo que un niño al realizar una acción como es el caminar, automáticamente está modificando su entorno lo que conlleva a su vez al aumento de la probabilidad de que se pueda generar otra conducta. Un ejemplo de esto sería cuando un niño mediante un movimiento, como el de señalar, indica a su madre que quiere que le acerque "x" objeto, lo cual desde el inicio provoca un cambio independientemente de que su madre se lo dé o no, porque haga lo que haga generará otra conducta en el pequeño como sería el llorar si no obtiene lo que quiere o seguir señalando las cosas que desea, entre muchas otras respuestas posibles.

Aunado a lo anterior, los autores aclaran que aunque una respuesta se presente más de una vez, no se manifiesta de igual forma, porque no se trata de una sola, sino más bien de un conjunto de varias respuestas. Esto se puede clarificar retomando el ejemplo anterior del niño señalando un objeto que desea; en el supuesto de que la madre hiciera caso a la petición de su hijo, éste conservaría esa respuesta que emplearía cada vez que quiera obtener algo, pero su brazo no se elevaría de igual forma todas las veces, no siempre señalaría lo mismo, etc., etc. y al tratarse de varias respuestas que sirven para llevar a cabo una misma función, Bijou y Baer les dan el nombre de *clases de respuestas* aunque no en todos los casos son tan similares entre sí, ya que pueden ser muy diferentes en su morfología pero provocan el mismo efecto en el entorno.

Otro aspecto importante, tanto en la conducta de los niños como en su desarrollo, es el ambiente que está conformado por *eventos estímulo específicos* que se dividen en cuatro categorías según Bijou y Baer (1990):

- 1) *Físicos*: fenómenos naturales y artefactos; por ejemplo... sillas,...montañas,...etc.

- 2) *Químicos*: gases que producen efectos a largas distancias; por ejemplo...el perfume; y soluciones en contacto con la piel...jabón,...etc.
- 3) *Organísmicos*: la propia estructura biológica del organismo y el funcionamiento fisiológico o la estimulación de...cualquiera de sus sistemas...y la misma conducta del organismo....
- 4) *Sociales*: la apariencia, la acción y la interacción de la gente (y de los animales)... (p.37).

Los estímulos mencionados también pueden ser analizados gracias a sus propiedades físicas como serían su masa, medida, peso, etc., y es gracias a ellos que se pueden producir diversas respuestas y de ser así establecerse una fuerte relación entre un estímulo y una respuesta a la cual dichos autores le dan el nombre de *función de estímulo*. Existen tres tipos distintos de función de estímulo que son:

- a) Función provocadora (un reflejo)
- b) Función reforzadora
- c) Función discriminativa o indicativa

En algunos casos un mismo estímulo puede contar con los tres tipos de funciones tal y como lo explican los autores en su ejemplo del estímulo de la luz que en su función provocadora hace que los músculos de la pupila se contraigan, en su función reforzadora puede provocar que alguien salga de un lugar que este oscuro y en su función discriminativa una luz de baja intensidad representa una señal que provoca que una persona se dirija hacia ella para poder observar mejor un objeto determinado (Bijou & Baer, 1990). De igual forma habrá estímulos que no cuenten con ningún tipo de función porque no producirán respuesta alguna en las personas, aunque en otros casos, si ese estímulo se presenta en repetidas ocasiones el niño puede comenzar a reaccionar ante éste, formando así una *historia interactiva*. Un ejemplo de ello sería cuando un recién nacido oye su nombre y no reacciona ante él, pero a lo largo de su desarrollo y a base de escucharlo en repetidas ocasiones provocará distintas reacciones en él como sería acudir al llamado de su madre, esconderse, etc. dependiendo de los *eventos*

disposicionales que son el conjunto de experiencias presentes y pasadas que pueden propiciar o evitar que se establezca una interacción.

Al igual que los estímulos, los eventos disposicionales cuentan con una clasificación:

- a) *Físicos y químicos*. Ejemplo: cambios de temperatura (de cálida a fría), entre otros.
- b) *Organísmicos y biológicos*. Ejemplo: lesión física, drogas, etc.
- c) *Sociales y Culturales*: actitudes, instrucciones para comportarse de forma adecuada, etc.

Es por ello que cada niño o persona actúa de forma diferente dependiendo de la combinación que se dé entre estos eventos, aunque no toda la conducta depende del medio en el que se encuentre un individuo, ya que éste cuenta también con varias funciones de estímulo.

En cuanto al proceso del desarrollo humano, estos autores recuperan las etapas planteadas por Kantor (1969), las cuales son: la etapa fundamental o universal que abarca desde antes del nacimiento hasta la infancia, la etapa básica que comienza en la infancia, específicamente en la edad escolar (a lo que conocemos como escuela primaria) y por último la etapa social que comienza a partir de la edad escolar y seguirá presente hasta la adultez. Para comprender mejor cada una de las etapas y lo que ocurre en éstas, a continuación se da una breve descripción de las mismas.

La *etapa fundamental* es aquella en la que el individuo responde como una unidad que aún se encuentra limitada puesto que sólo interactúa con su entorno a través de sus reflejos. Esta etapa comienza desde antes de que nazca el bebé y debido a que son conductas simples, resultan muy semejantes en todos los neonatos, pues todos presentan movimientos sin coordinación ligados más a estímulos organísmicos que a estímulos ambientales, que más adelante se irán perfeccionando para permitir al infante interactuar más con su entorno, siempre y cuando dichas conductas sean reforzadas. Así mismo Kantor (1969) plantea una

clasificación de las conductas más simples (fundamentales) que se muestra a continuación:

- a) *Segmentos de comportamiento reflejo*. Se caracterizan por el hecho de que sus respuestas consisten en sistemas de reacción individuales. En el caso de las personas funge como una respuesta final, simple e inmediata que se manifiesta ante un estímulo presente; la respuesta final sirve, a su vez, como estímulo para la siguiente reacción y así sucesivamente (efecto cadena) a lo largo de la serie. Una respuesta refleja cuenta con tres factores diferentes que son: 1) *Factor cognitivo*. En este factor cada acción refleja implica una discriminación clara de estímulos aunque el factor discriminativo es más pronunciado en algunos reflejos que en otros. 2) *Factor afectivo*. Consiste en un cambio producido en el organismo similar al que encontramos en el comportamiento emocional ordinario. Es una respuesta interna que implica relativamente más los órganos viscerales que los músculos esqueléticos externos. 3) *Factor conativo*. Por el cual se entiende el cambio de la atención de un estímulo a otro.
- b) *Movimientos aleatorios*. Son movimientos, gestos, vocalizaciones, etc. espontáneos y desorganizados, que el organismo realiza bajo la influencia de estímulos muy ligeros y de forma indiferente. Estos movimientos podrían considerarse como las bases de los sistemas de reacción que todavía no se han integrado, es decir que los movimientos aleatorios pueden ser considerados como acciones anteriores a otras (pre-caminar, pre-escritura, etc.)
- c) *Segmentos de comportamiento que ocurren momentáneamente*. Pueden ser considerados como acciones originales de una persona que al encontrarse rodeada de varios objetos, es incitada a que interactúe con ellos. Dichos segmentos de comportamiento constan de dos partes fundamentales: el entorno estimulante y la constitución biológica del organismo. Esto quiere decir que el carácter del entorno obliga al individuo a realizar varias acciones con el fin de *ajustarse* a sí mismo, evitar objetos, aprovechar las cosas atractivas, etc.

Otro aspecto relevante de dicha etapa es que gracias a la estimulación que recibe de su entorno y a las experiencias que va adquiriendo el infante, surgen dos tipos de conductas:

- a) *Conducta respondiente*. En esta categoría entrarían todos aquellos movimientos simples que son fáciles de identificar y describir, y que se presentan gracias a la estimulación exterior. Algunos ejemplos de estas conductas son: la miosis (contracción de la pupila) y midriasis (dilatación de la pupila), bostezar, etc. Como se puede apreciar todas estas conductas son útiles para preservar y proteger al individuo.
- b) *Conducta operante*. Todas las acciones que entran dentro de ésta categoría, al ser más complejas, suelen ser más difíciles de describir. Comienzan con movimientos un poco torpes, que gracias a las consecuencias estímulo pueden prevalecer y perfeccionarse, debido a su utilidad para obtener algo que se desea, o se pueden erradicar al no ser útiles para quien las realiza. En la conducta operante también se pueden distinguir, o mejor dicho discriminar, entre varios estímulos que ayudan a predecir el tipo de contingencia que se obtendrá.

Los primeros indicios de la conducta ecológica, nombrada así por Kantor debido a la interacción que se establece entre la conducta y las propiedades ambientales, también aparecen en esta etapa, en la que el infante comienza a hacer cadenas operantes más grandes y los estímulos reforzadores también se diversifican, ya que el niño empieza a incluir reforzadores de tipo secundario (reforzadores ecológicos) que no son necesarios para su supervivencia. Por ello Kantor determina que las conductas ecológicas facilitan a los niños el conocimiento de su entorno, lo que está dentro de ese entorno y la forma en la cual se puede manejar, manipular o interactuar con esos objetos o personas.

La *etapa básica*, comienza cuando el bebé madura un poco más en su estructura fisiológica, lo que le permite dormir menos e interactuar y conocer su ambiente. Es aquí cuando los niños comienzan a diferenciarse entre sí porque las experiencias que viven día con día no son las mismas para cada uno de ellos,

promoviendo que las interacciones previas, de la etapa fundamental, se complejicen y den paso a una diversificación de experiencias individuales (Bijou & Baer, 1990).

Al respecto Kantor (1969) señala que las reacciones básicas constituyen formas fundamentales de las acciones, sobre todo porque se desarrollan muy temprano en la historia de la conducta del individuo y por lo tanto sirven en gran medida para influir en su conducta posterior, lo cual quiere decir que la persona puede ordenar las reacciones que adquirió a temprana edad para que formen parte de su equipo de comportamiento, lo que a su vez constituye su identidad.

Es así que las actividades de un individuo dependen de su biografía de reacción o, según Kantor, de la historia de comportamiento, ya que estas reacciones básicas presentes en la infancia, marcan el inicio del desarrollo de la personalidad de cada individuo en particular. En la historia de comportamiento, van surgiendo cambios que permiten la modificación de la reacción ante los objetos y las personas que rodean al individuo ya que asumen nuevas funciones de estímulo.

Un ejemplo de este proceso es la interacción que tiene un niño con una pelota debido a que al principio puede ser simplemente un objeto atractivo y después va adquiriendo diversas funciones de estímulo, convirtiéndose para el infante en un objeto para lanzar, rodar, rebotar, etc. Con este ejemplo podemos notar que las respuestas originales del niño se van modificando conforme interactúa con un objeto dando como resultado una variación aleatoria en sus respuestas, que posteriormente, pueden llegar a convertirse en un modo fijo de la reacción al estímulo en cuestión. Por esto mismo es que a través del contacto con estímulos físicos, personales y sociales el individuo acumula las formas fundamentales de comportamiento que son los principales responsables de sus rasgos y temperamento particulares (Kantor, 1969)

La etapa final es la llamada *social* en la que los niños, con ayuda de otras personas, van desarrollando habilidades para integrarse a la sociedad, aunque

claro está que para ello necesitan, en sus primeros años, de la ayuda provista por los adultos, hasta que posteriormente consigan desarrollarlas por sí solos hasta la adultez.

Dependiendo del entorno en el que se encuentre una persona y de la movilidad que tenga en ese espacio, podrá contar con varias oportunidades para desarrollarse y para realizar conductas nuevas que se adapten a sus condiciones económicas, culturales y políticas. Kantor (1969) comenta que el trabajo es para el ser humano una forma de pertenecer a una comunidad que cuenta forzosamente con ciertas características entre sus miembros, por lo que las influencias de comportamiento que los nuevos conocidos tienen sobre otros, se superponen a la influencia de los antiguos individuos.

Aunque estas etapas son consecutivas no quiere decir que se corten de tajo para dar paso a la siguiente, sino que se entremezclan hasta que la anterior va desapareciendo. Debido a esto, Bijou y Baer (1990) aclaran que no existe una edad determinada para que se presenten estas etapas porque, como bien señalan, cada niño es diferente debido a que algunos pasarán a la siguiente etapa mucho más rápido que otros, lo cual no significa que todos deben de llevar el mismo ritmo en su desarrollo.

1.4 Teoría planteada por Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner fue un psicólogo estadounidense que nació en Moscú y que creó una teoría del desarrollo conocida como *Ecológica*, en la cual plantea *sistemas ambiente* que influyen en las personas y por lo tanto en su desarrollo. Esta teoría surgió a partir de que él comienza a querer comprender los cambios que experimentó al ingresar a un nuevo país a la edad de 6 años, tomando en cuenta el aspecto familiar, socioeconómico, cultural y laboral. En los años de 1941 a 1945, trabajó en el ejército estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial, y

en el año de 1948 ingresó a la Universidad de Cornell para laborar (Gifre & Esteban, 2012).

Una de las características con las que contaba su familia es el hecho de que para sus padres y para sus seis hermanos, la educación y el arte, juegan un papel importante en su vida. Por su parte, a Urie le interesó seguir el camino de la psicología tomando en cuenta a la educación. En 1942 la Universidad de Michigan le otorga el título de Doctor gracias a su tesis en la que estudió el estatus social, la estructura y el desarrollo de un grupo, en el cual analizó si existía el rechazo o no entre sus miembros. Al respecto Gifre y Esteban (2012) mencionan que “Una de las conclusiones de la tesis doctoral de Bronfenbrenner fue considerar al individuo y al grupo clase como unidades orgánicas que se desarrollan e interrelacionan, siendo artificial e imposible estudiarlos aisladamente”. (p.81).

Al día siguiente de convertirse en doctor, comienza a trabajar en el Centro de Pacificación de las Fuerzas Aéreas, evaluando mediante tests psicométricos el puesto que deberían tomar cada uno de sus elementos; el trabajo al ser repetitivo y de corte meramente cuantitativo, cansó a Bronfenbrenner por lo que lo trasladaron a lo que hoy conocemos como C.I.A. donde comenzó a laborar al lado de psicólogos de renombre como Tolman, Newcomb, Lewin y Hoffman (Gifre & Esteban, 2012).

Su obra más conocida es la titulada *La ecología del desarrollo humano*, en la cual expone su teoría que supone al desarrollo como una serie de cambios que se manifiestan a lo largo de la vida y que ayudan a la persona a comprender y a relacionarse con su entorno. Para ello cree que es importante observar la conducta del niño en contacto con situaciones y personas desconocidas para él y en momentos variables. Esta teoría surge a partir de la necesidad de dar una mayor importancia al contexto en el que se crían los niños, así como las características y variables con las que cuenta cada uno de estos ámbitos, ya que él consideraba que en otros enfoques del desarrollo infantil, daban una mayor importancia a las categorías de familia, sociedad, comunidad, entre otras (Gifre & Esteban, 2012).

Bronfenbrenner (1979/1985) menciona que las posturas psicológicas que estudian el desarrollo infantil cuentan con tres tipos diferentes de limitaciones que son:

- a) Contar con poca información acerca de la forma en la que distribuyen cada uno de los procesos que mencionan en diferentes entornos en los que se encuentran los niños.
- b) Su nivel analítico es escaso porque no aportan ideas referentes a las condiciones ecológicas que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo infantil.
- c) El proceso de desarrollo es visto como una dicotomía cuando existen muchas formas en las que un niño puede desarrollarse.

Con relación a este último inciso, se podría emplear el ejemplo de las familias que comúnmente son generalizadas como monoparentales (con la presencia de un solo padre) o nucleares (que cuentan con ambos padres), siendo que existen muchos más tipos de familias y es por ello que para evitar estas dicotomías en cada uno de los contextos, Bronfenbrenner integra los ámbitos interpersonales y parámetros transcontextuales (Gifre & Esteban, 2012).

De igual forma es importante mencionar que desde esta perspectiva el desarrollo humano, cuenta con tres características principales que son: 1) concibe al desarrollo como un proceso de cambio de las cualidades de un individuo, 2) el desarrollo se manifiesta en los ámbitos de la percepción y de la acción, y 3) la percepción y la acción cuentan con una estructura similar en cada uno de los cuatro niveles del ambiente ecológico. En cuanto a las condiciones que deben presentarse en el contexto para que un individuo pueda desarrollarse exitosamente, Bronfenbrenner (1987) menciona las dos siguientes:

- 1) Contar con un *contexto de desarrollo primario*, el cual permite al niño observar y, posteriormente, realizar actividades que cada vez se tornan más complejas gracias a la ayuda de los adultos que le rodean.

- 2) Después de haber logrado el punto anterior, el niño deberá contar con un *contexto de desarrollo secundario*, que le facilite elementos, experiencias y estímulos, para esta vez realizar por sí mismo las actividades que hizo previamente en el contexto primario.

Estos dos requisitos van de la mano, son consecutivos y se llevan a cabo en tiempos diferentes. Al respecto Bronfenbrenner refiere que los problemas de desarrollo con los que cuentan los niños se deben a la falta de interacción con adultos “capacitados” que les provean de estimulación y de actividades complejas, por lo que los infantes, no pueden continuar con su desarrollo hasta obtener un contexto primario que en algunas ocasiones termina siendo aportado por *terceras partes*, que vendrían siendo otros adultos que no fueran los padres del niño. Bronfenbrenner (1979/1985) plantea por esto que “El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño” (p. 50).

Por eso llega a la conclusión de que no todos los niños de padres divorciados tienen problemas como se ha creído, sino que más bien, si éstos se llegan a presentar, se deben a factores externos de la familia como la tensión que implica para un padre o madre hacerse cargo de su familia sin recibir ningún apoyo y no a la ausencia de uno de los dos padres.

Así mismo Bronfenbrenner (1987) menciona que la psicología del desarrollo es considerada por él como: “...la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible...” (p.38) esta idea quizá haga alusión a las observaciones que realiza acerca de otros enfoques de la psicología, debido a que en muchos de ellos, se llevan a cabo experimentos en los que se pretende estudiar el desarrollo infantil, dejando fuera otras variables como serían los mismos científicos, la ubicación de las pruebas, etc. Por lo anterior Bronfenbrenner es partidario de la llamada *ecología del desarrollo humano*, puesto que no ve a los infantes como seres similares entre sí y que son “moldeados” por el ambiente, sino que más bien los describe como seres vivos que

se encuentran en constante desarrollo y que se van incorporando poco a poco a su entorno a la par de la restructuración que realizan en éste, en pocas palabras, que la interacción existente entre el niño y su entorno es bidireccional o recíproca.

Esta relación también es conocida como *díada* que es crucial en el desarrollo infantil, debido a que es la base del microsistema ya que a partir de ella, surgen estructuras interpersonales más complejas como lo son las *tríadas*, *tétradas*, etc. Dada la significancia de las díadas en la teoría de éste autor, a continuación se describen, de forma breve, sus tres formas funcionales:

1. *Díada de observación*. Se presenta cuando sólo uno de los participantes pone atención a las actividades del otro, quien al mismo tiempo se interesa en el observador.
2. *Díada de actividad conjunta*. En ella ambos participantes se perciben entre sí al momento de realizar una actividad, en la que cada uno puede actuar de forma distinta pero siempre complementándose con las acciones del otro. Estas díadas cumplen con tres características que son la *reciprocidad* (la acción de uno repercute en el otro y viceversa), *equilibrio de poderes* (aunque exista la reciprocidad, a veces uno de los participantes puede dominar al otro) y la *relación afectiva* (se pueden establecer vínculos afectivos más fuertes entre sí que pueden ser positivos, negativos, ambivalentes o asimétricos). Estas díadas también son facilitadores para la formación de las díadas primarias.
3. *Díada primaria*. En esta díada los participantes son capaces de recordar al otro a pesar de que no esté presente en ese momento gracias a las emociones y a la influencia que tienen en la conducta del otro. Estas díadas son muy importantes porque al formar un vínculo más estrecho entre las personas, el niño es capaz de aprender habilidades, conocimientos y valores más fácilmente, lo cual no ocurre en los casos donde el niño presta atención a la otra persona sólo porque está presente en el mismo ambiente.

A pesar de que cada una de las díadas cuenta con sus propias características, pueden presentarse aisladamente o simultáneamente, además son

complementarias entre sí porque al comenzar con una díada de observación, ambos participantes pueden llegar a realizar una actividad juntos, transformándose así en una díada de actividad conjunta que a su vez permite que exista una mayor probabilidad en la formación de una díada primaria. Las díadas también pueden sufrir cambios (facilitadores o inhibidores) por el llamado *efecto de segundo orden* que se constituye por las terceras partes que influyen en la interacción entre los participantes de una díada y por los cambios en el tamaño del sistema que pueden ser temporales o duraderos (ej. el nacimiento de un nuevo hermanito o la visita de un vecino).

Por otro lado, también propone que el desarrollo infantil será más óptimo en la medida en la que los niños, y sus padres, puedan interactuar en contextos diferentes al suyo; un ejemplo de esto sería el asistir al Kinder, ya que en esta actividad se pueden establecer nuevos vínculos que les permitan comunicarse y brindar y recibir información de los demás. Aunado a lo anterior él comenta que al crecer tanto las ciudades, las escuelas de los pequeños quedan cada vez más alejadas de sus viviendas y, al contar con más alumnos, tienen un mayor número de profesores y personal, trayendo entre muchas consecuencias, que los padres no conozcan a las personas que están al cuidado de sus hijos, lo que vuelve “impersonal” al sistema de educación que conlleva además a problemas de desempeño escolar y de conducta en los niños.

En cuanto a su sistema ecológico del desarrollo, Bronfenbrenner (1994) y Flores y Bustos (2013) mencionan que está conformado por cinco subsistemas organizados que son los siguientes:

- 1) *Microsistemas*. Son los patrones de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales que las personas llevan a cabo en un ambiente particular que cuenta con sus propias características físicas y materiales, y que les permiten interactuar o no, con el entorno en el que se encuentran. Los microsistemas son todos aquellos contextos que son más próximos a los niños como son la familia, la calle en donde viven o su escuela. Las tres características que menciona Bronfenbrenner (1987) acerca de los

microsistemas son las siguientes: a) en ellos se realizan actividades o se observan actividades en conjunto con otras personas, b) existen interconexiones entre los integrantes del grupo debido a la realización de actividades de tipo común, complementarias o independientes, c) se cuenta con roles que son pautas de comportamiento que se esperan de un individuo dependientes de su posición social, género, etc.

- 2) *Mesosistemas*. Son producto de la interacción entre dos microsistemas o más en los que participa activamente un individuo (ejemplo: una competencia escolar deportiva en la que participan varias familias), o en el caso de la *ecología de la vida mental* se pueden crear mesosistemas mentales en los que se pueden recordar objetos, personas y eventos de momentos pasados.
- 3) *Exosistemas*. Son aquellos en los que el niño no está contemplado directamente, pero que repercuten en los otros sistemas en donde si está incluido. Ejemplo de exosistema sería el trabajo de sus padres.
- 4) *Macrosistemas*. Se puede decir que se trata de la cultura e ideología, que forzosamente, modifican a los sistemas previamente mencionados y que, paradójicamente, los provee de uniformidad entre sí y al mismo tiempo les ayuda a diferenciarse de otros macrosistemas.
- 5) *Cronosistemas*. Es el tiempo en el que puede haber periodos de estabilidad y periodos de cambios en el entorno del niño, tal y como lo serían cambiar de casa o tener una crisis económica familiar.

Otros aspectos relevantes que tienen lugar en los microsistemas son las *actividades molares* que son descritas por éste autor como conductas que se manifiestan en un momento determinado y que se vuelven progresivas, contando siempre con un significado para los participantes del entorno. Algunos ejemplos de estas actividades son hablar por teléfono y leer (que cuentan con una meta o intención definida), y dormir (acción que se realiza sin una intención). Algunas actividades molares pueden llevarse a cabo solitariamente y otras requieren forzosamente la participación de otras personas. En un primer momento dichas actividades son diádicas, es decir, que el niño solo puede interactuar con una

persona a la vez, pero conforme pasa el tiempo se vuelve capaz de interactuar con dos o más personas y de realizar varias actividades molares en una misma ocasión.

En esta teoría ecológica, su autor también comenta que el desarrollo del ser humano, en general, es una combinación de factores biológicos y genéticos, que aportan a cada uno habilidades, temperamento, etc. y los ecosistemas en los que ha participado, es decir que cada persona puede moldear su desarrollo y no sólo ser el producto final de éste (Bronfenbrenner, 1994).

2. EL JUEGO EN EDAD PREESCOLAR

El juego es una actividad que el ser humano realiza a lo largo de su vida, pero es en la edad preescolar (3 a 5 años aproximadamente) cuando cobra una mayor importancia, ya que para muchos autores es hasta esta edad que el niño realmente comienza a jugar y, por lo tanto, a descubrir, conocer e interactuar con su entorno. Al ser una actividad tan importante en la infancia, diversos autores lo han estudiado tomando en cuenta diferentes aspectos por lo que no puede tener una definición universal. Por ello a continuación se muestra un resumen acerca de la forma en la que Piaget, Vygotsky, Bijou y Bronfenbrenner, entienden tan compleja actividad.

Desde el enfoque psicogenético, Piaget considera al juego como una parte primordial de la evolución de la inteligencia que comienza en edades tempranas gracias al proceso de asimilación que posteriormente se convierte en una actividad que permite una mejor adaptación al entorno. Es por lo anterior que un evento cualquiera se puede convertir en un juego, siempre y cuando el niño lo repita en varias ocasiones por el placer que le provoca, sin percatarse de que mientras lo hace representa su realidad tal y como la está percibiendo. De igual forma, el juego es visto como una forma de expresión de los infantes y como una herramienta que permite diferenciar entre un signo (es el resultado de asociar un significado o concepto con un significante o imagen acústica), un significante (parte material o casi material del signo) y un significado (representación mental de un objeto que corresponde a una imagen acústica) de forma paulatina (Piaget & Inhelder, 1984).

Con relación a lo anterior, Jiménez (2006) considera al juego infantil como:

...un modo de interactuar con la realidad, propio de la infancia, que se caracteriza por su universalidad, regularidad y consistencia, siendo al mismo tiempo huella de la herencia biológica del hombre y producto de su capacidad creadora de cultura. Todo juego se desarrolla dentro de un marco psicológico que le da sentido y evoluciona con la edad

reflejando en cada momento el modo en que el niño concibe el mundo y las relaciones que tiene con él (p.2).

Como se puede apreciar, en el enfoque psicogenético se resaltan los aspectos genéticos y biológicos de dicha actividad ya que surge a partir del niño (nace del sujeto y no del entorno) de forma libre y espontánea, por lo que funge como un conjunto de significaciones que el pequeño da a las relaciones y a los roles que se encuentran en su entorno social y cultural, a pesar de no ser consciente de lo que está llevando a cabo ya que sólo sabe que está jugando; mientras juegan, los pequeños realizan una elaboración personal a partir de las significaciones que han dado a cada una de sus vivencias.

Un ejemplo de lo anterior sería cuando los niños juegan a la casita y a cada uno de los participantes se les asigna un rol (mamá, papá, hermano, etc.) que representarán en función de sus propias experiencias, sin pensar realmente en lo que están haciendo (Villalobos, 2009). Así mismo, Piaget menciona que: “El juego...procede cuando se relaja el esfuerzo de adaptación y se mantienen o ejercitan actividades por el mero placer de demostrar maestría en ellas y adquirir, por tanto, un sentimiento de virtuosismo o poder” (Piaget, 1962, en Bijou, 1982, p.40), que se puede apreciar en la forma de jugar de los niños, en especial en los preescolares quienes desarrollan juegos de tipo egocéntrico, y que posteriormente, en la *Fase preoperacional* (en el estadio del pensamiento intuitivo), se vuelven de tipo social porque es cuando el niño comienza a considerar otros puntos de vista distintos al suyo y por ende su pensamiento se vuelve más organizado, lo que se refleja en los juegos imaginativos (Maier, 2000).

Por otro lado, desde la perspectiva de Vygotsky (enfoque sociocultural), el juego se entiende como una herramienta que emplean los pequeños para poder integrarse a su entorno social y cultural, y que es modificada a su vez por dichos factores debido a que guardan una relación recíproca; el juego también les permite a los niños desarrollar las funciones mentales superiores como son la atención, la imaginación y la memoria. Igualmente es conveniente mencionar que bajo este enfoque el juego “simbólico”, nombrado así por Piaget, no es más que la forma en

la que los niños se comunican por medio de gestos y brindan un significado a los juguetes que emplean (Vygotsky, 1978/2003).

Por ello el juego, en general, es descrito como un modo de expresión que les permite a los niños manifestar lo que desean, lo que necesitan, sus motivaciones, sus actitudes, entre otras cosas. El juego es también considerado como "...una conducta intrínsecamente motivada, que produce placer..." (Jiménez, 2006, p.2), en la cual predominan los medios sobre los fines debido a que al realizar dicha actividad el niño pequeño no persigue alcanzar una "meta" específica ya que sólo juega por el simple placer de hacerlo, es decir que no sabe con qué finalidad lo hace, sólo lo hace.

Respecto a la forma de comportarse en el juego y el significado que éste tiene para los niños, Vygotsky (1978/2003) hace referencia a los resultados de un estudio realizado por Lewin, en el cual llegó a la conclusión de que "...las cosas por sí mismas dictan al niño lo que éste debe hacer....determinando su conducta de tal modo que Lewin llegó a concebir la idea de la creación de una topología psicológica..." (p.147) que ayudaba a predecir, por así decirlo, los movimientos que realizaría el infante dependiendo de la distribución de los objetos en un lugar determinado, demostrando así que el ambiente y los objetos muchas veces influyen el comportamiento, además de concluir que los niños pequeños son muy visuales, por lo que no pueden "ver" por separado el objeto de su significado.

Es hasta la edad preescolar que los niños pueden comenzar a separar los significados de las cosas que los rodean a través de sus juegos. Un ejemplo sería cuando un montón de piedras se convierte en "comida" y una ramita en una "cuchara" y cuando esto ocurre se puede decir que el significado cobra una mayor importancia que el objeto mismo. Para este autor el juego infantil es importante debido a que gracias a él, los niños aprenden y conocen significados, las funciones de un objeto y palabras que forman parte de una misma cosa. Otra característica del juego, según Vygotsky, es que no proviene tanto de la imaginación del infante, sino que más bien se trata de su memoria que les permite reproducir, aunque no de forma exacta, la información que han recopilado de la realidad en una situación

diferente y construida por el pequeño y que más adelante le permitirá desarrollar el pensamiento abstracto (Vielma & Salas, 2000).

Es así que podría considerarse que para Vygotsky las características principales del juego son: que cuenta con un componente imaginario, se relaciona estrechamente con la sociedad y la cultura en la que están inmersos los niños, ayuda a la creación de *zonas de desarrollo próximo*, desarrolla las funciones psicológicas superiores, sirve a los niños para liberar tensión al no poder satisfacer algunos de sus deseos (que se vuelven cada vez más complejos) y aparece a la edad de dos a tres años aproximadamente, ya que es en la edad en la cual los niños ya poseen un mayor vocabulario que les permite comprender e interactuar mejor con su entorno, lo que se ve reflejado en sus juegos mediante los cuales representan o modifican sus experiencias sociales (Jiménez, 2006; López, 2010; Villalobos, 2009).

Castillo (2014), por su parte, recupera desde esta perspectiva, la idea de que a pesar de que los juegos contienen diversas temáticas, todas ellas provienen de la sociedad y de sus medios de comunicación que implementan los modelos a seguir para los infantes. En esta actividad también los niños demuestran "...cuestiones relacionadas con la identidad, la diferenciación y la problematización de los imperativos morales de la cultura." (p.1468), además de que en la etapa preescolar los niños tienden a imitar el comportamiento de los adultos, aunque siempre agregando componentes propios a sus recreaciones, ya que introducen soluciones y objetos novedosos a las situaciones que representan, demostrando así que sus imitaciones no son una mera copia de la realidad, sino más bien son un modo complejo de simbolizarla.

Cabe mencionar que desde esta perspectiva, el juego infantil obedece a la *ley genética del desarrollo cultural* planteada por Vygotsky, en la cual asevera que todas las funciones psíquicas, y por ende todas las actividades del ser humano, se desarrollan gracias a la interacción social o interpsíquica que posteriormente permite llevarlas a cabo de forma individual o intrapsíquicamente, es decir que para poder controlar las acciones interiormente, el niño tiene primero que dominar

la interacción con los otros. Para poder internalizar su mundo social, el pequeño hace representaciones mentales mediante signos relacionados con la cultura en la que se desarrolla, por lo que, en un principio sus juegos serán de tipo social y más adelante cuando el pequeño cuente con más habilidades, podrá realizar juegos individuales más complejos en forma solitaria (Montealegre, 2016).

Para Bijou y Baer (1990), el juego podría ser considerado como una conducta operante que va modificándose gracias a su prevalencia a lo largo del desarrollo del ser humano y que se manifiesta, o se inhibe, gracias a los eventos disposicionales presentes. Uno de los factores que modifican la forma de jugar en los niños es el espacio en el que se lleva a cabo, porque dependiendo del tamaño y de los estímulos presentes será el juego que se desarrolle; entre más grande sea el espacio mayor posibilidad habrá de que el niño realice conductas nuevas que pueden prevalecer o extinguirse dependiendo del refuerzo que obtengan.

También el nivel económico y la cultura son factores que influyen en la conducta del juego porque, por ejemplo, un niño que provenga de una familia con recursos económicos altos, probablemente tenga a su disposición más juguetes que un niño en condiciones opuestas, dando como resultado que cada niño tenga una experiencia de juego diferente. El temperamento del niño y el ambiente en el que éste se desarrolla igualmente influyen en la forma de jugar que tiene cada uno de ellos.

Así mismo Bijou (1982) y Kantor (1969) explican que el juego comienza en la *etapa básica* ya que el bebé (a la edad de dos años aproximadamente) es más maduro tanto física como cognitivamente por lo que permanece más horas despierto. Este tiempo es aprovechado por los niños para jugar, actividad que realizan por varios años y que, debido a su prevalencia, se vuelve una parte esencial de la configuración de la identidad (o equipo comportamental). En esta etapa cualquier hecho se convierte en un juego, que resulta gratificante para los pequeños a la par de que conlleva una modificación conductual que les permite

comprender conceptos y situaciones nuevas, analizarlas y poder afrontarlas de diferente forma.

Es así que el juego infantil se presenta gracias a los estímulos atractivos, como serían las personas, objetos, espacios, etc. que provocan movimientos en el niño, que en un primer momento serán acciones descoordinadas y sin sentido aparente pero que más adelante se irán transformando en nuevas acciones dependiendo de las experiencias que el infante haya tenido, asignándoles nuevas funciones de estímulo.

Para explicar más claramente por qué el juego, propiamente dicho, aparece en la etapa básica, Bijou (1982) refiere que en la etapa universal el juego no está presente porque el tiempo de los niños es invertido en actividades más simples y repetitivas como son el comer y el dormir, y, por el contrario, en la última etapa llamada social, el niño cuenta con un repertorio conductual más amplio que le permite realizar más actividades, pero esto implica que se reduzca el tiempo que le dedica a jugar, ya que la mayor parte de su tiempo la empleará en actividades relacionadas con la escuela.

Es por lo anterior que la mayoría de las investigaciones sobre el juego infantil se realizan con niños que se encuentran dentro de la etapa básica, porque a través de su análisis se puede obtener información acerca de su personalidad conformada por las conductas que les han reforzado (y por ende que han mantenido) y por los estímulos que han adquirido funciones discriminativas, reforzantes y emocionales, además de que ayuda a conocer su historia, que prácticamente son las actividades que realizan en familia.

En cuanto al enfoque ecológico-sistémico, Bronfenbrenner toma al juego como una actividad molar debido a que a través de éste el niño refleja el nivel de desarrollo psicológico que posee, gracias al puente que construye el juego entre el ambiente y el niño, lo que permite que éste tenga una influencia directa en el desarrollo infantil (Flores, Bustos, Mercado & Covantes, 2009). Así mismo cabe mencionar que, desde esta perspectiva, un juego sólo se podrá llevar a cabo si se

cuenta con una diada (ya sea de observación, de actividad conjunta o primaria) que provea al niño de los elementos esenciales para poder expresarse libremente dentro de sus juegos y en los diferentes ámbitos en los que esté inmerso Bronfenbrenner (1979/1985).

Flores et al. (2009) y Jiménez (2006) mencionan que el juego es también una actividad adaptable al espacio donde se lleva a cabo y a la cantidad de participantes, ayuda al desarrollo de la creatividad, es divertido y entretenido, espontáneo o libre (porque se lleva a cabo por gusto y no por obligación), favorece el aprendizaje, se va modificando dependiendo de la edad con la que cuenten los niños, es gratificante y placentero, contiene un componente emotivo, fomenta la comunicación, en él se manifiestan actitudes, intereses, tendencias, etc. y ayuda al desarrollo de la inteligencia, entre otras cosas.

De igual forma Bronfenbrenner resalta el hecho de que es una actividad que desarrolla la iniciativa, la independencia y la inteligencia porque es en éste en donde el niño realiza operaciones complejas que le permiten analizar y solucionar problemas en su vida cotidiana. El juego infantil también permite a los pequeños el desarrollo de valores y habilidades sociales, afectivas y motrices que le serán útiles a lo largo de su vida, por lo que este autor considera importante la implementación de juegos como herramientas que faciliten el aprendizaje escolar, ya que de esta forma los maestros pueden transmitir conocimientos nuevos a los pequeños, quienes aprenden más fácilmente al realizar actividades gratificantes y divertidas, evitando la falsa idea de que el juego es una pérdida de tiempo y por lo tanto es lo opuesto a ser productivo (Flores & Bustos, 2013; Howard & McInness, 2012; Jiménez, 2006).

Por esto mismo, Bronfenbrenner (1987) considera que en las sociedades actuales los entornos más importantes, en cuanto al desarrollo infantil, son las guarderías y el preescolar, debido a que los niños pasan la mayor parte del tiempo en estos lugares, lo cual tiene repercusión en la forma de comportarse de los niños y, por lo tanto, en su modo de jugar. Es por esto que a lo largo de los años se han llevado a cabo estudios comparativos sobre distintos aspectos, como el

juego, en niños que son criados en el hogar y niños que son enviados a guarderías, obteniendo como resultado variaciones significativas entre un entorno y el otro.

Los niños que son criados en el hogar tienden a prestar mucha más atención a la figura adulta, por lo que en un futuro se les dificultará establecer amistad con otros niños pero al lograrlo serán más considerados con los demás, mientras que en la guardería los niños se enfocan solamente en relacionarse con sus pares, lo que a futuro les ayudará a ser más sociables con sus iguales pero tenderán a romper reglas y a ser más agresivos, aunque no siempre se presentarán los mismos resultados, ya que éstos van en función de factores tales como la sociedad en la que están presentes estas instituciones, el nivel socioeconómico, el género de los pequeños, etc. por lo que podría decirse que, al igual que muchos otros comportamientos, el juego infantil tendría que ser analizado en base a los entornos en los que crece el pequeño y que tienen repercusiones entre sí (Bronfenbrenner, 1987).

En resumen:

Desde el *enfoque psicogenético* se destacan los elementos intrínsecos (biológicos y genéticos) con los que cuentan todos los pequeños, debido a que percibe al juego como algo que va evolucionando con el paso del tiempo y que resulta imprescindible para la adaptación del niño a su entorno. Desde esta perspectiva el juego infantil comienza como una actividad egocéntrica que, con el paso del tiempo, se vuelve de tipo social al interactuar con más niños. Claramente se puede apreciar la gran influencia que tuvo la teoría evolutiva de Darwin en los postulados que hace Piaget acerca del desarrollo infantil, ya que tiende a generalizar el desarrollo de los niños, y por lo tanto su forma de jugar, al percibirlos como un organismo biológico que siempre busca el equilibrio consigo mismo y con su entorno, para poder acoplarse a su ambiente y de esta forma subsistir.

En el *enfoque Histórico-Cultural*, se presta una mayor atención a los elementos externos, que como ya se sabe son la sociedad y la cultura en la que se desarrollan los pequeños, porque es a partir de éstos que surge el juego como una necesidad de comunicarse con otras personas. Además Vygotsky considera que, aunque los factores biológicos son importantes, no tienen tanta influencia en el juego infantil, debido a que éste va modificándose dependiendo del entorno en el que se desarrolle el pequeño, por lo que menciona que sin importar su edad puede realizar juegos más complejos con ayuda de niños más grandes (zona de desarrollo próximo). Al contrario de lo planteado por Piaget, bajo esta perspectiva el juego infantil comienza como una actividad social que poco a poco se va internalizando, ayudando así al desarrollo de las funciones psíquicas que, a su vez, facilitan al pequeño realizar acciones más complejas como sería jugar solitariamente.

En el *enfoque interconductual*, Bijou menciona que tanto los factores internos como los externos tienen un papel importante en la conducta de los pequeños, ya que no se les puede ver como simples organismos que responden a estímulos ambientales, ni tampoco como los creadores de todas sus conductas, por lo que el juego podría ser considerado como un mediador que ayuda a los infantes a conocer su entorno, permitiéndoles interactuar con los objetos y personas presentes, que a su vez ayudan a la prevalencia o extinción de ciertas conductas, en otras palabras, mediante el juego el niño aprende de su entorno al mismo tiempo que lo modifica.

En cuanto al *enfoque Ecológico*, Bronfenbrenner otorga un mayor peso al factor ambiental, debido a que en función de éste será la velocidad con la que se desarrollen los niños y por lo tanto la forma en la que jueguen. Es así que el juego es visto por este autor como un instrumento que permite al ambiente afectar el comportamiento del niño, quien a su vez adquiere experiencias útiles que le servirán para modificarlo posteriormente. Al ser la actividad que más realizan los niños, es considerada como una valiosa herramienta educativa, ya que de esta forma se les facilita a los niños la adquisición de conocimientos nuevos, a su

propio ritmo y sin la necesidad de sentirse agobiados por los métodos tradicionales de enseñanza.

Como es bien sabido cualquier actividad realizada por el hombre cuenta con miles de definiciones dependiendo de quién la describa, pero aún en este caso donde cada uno de estos autores cuenta con un enfoque diferente, llegan a existir coincidencias respecto a lo que consideran como características esenciales del juego como son: su espontaneidad, es empleado por los niños como una herramienta para conocer e interactuar con su entorno, es una actividad que todos los niños realizan sin excepción, es un facilitador para el desarrollo de habilidades, aporta muchos datos acerca de las características de los niños e implica forzosamente realizar una acción y ayuda a los pequeños a sociabilizar (Glover et al., 2014).

Así mismo Meneses y Monge (2001) y Willson (2015) consideran que los niños demuestran lo que han aprendido de los adultos que les rodean a través de sus juegos, porque a tan corta edad no cuestionan las acciones de los mayores ya que los ven como una autoridad que nunca se equivoca. Aunado a lo anterior, se puede observar que en la forma de hablar de los pequeños y en sus juegos, también se puede apreciar la cooperación y la responsabilidad social que se tiene con los demás, aunque los niños aún no comprendan dichos conceptos, tal y como lo mencionan, a su manera, cada uno de los cuatro autores principales.

3. CLASIFICACIÓN DEL JUEGO Y BENEFICIOS QUE PROPORCIONA AL DESARROLLO INFANTIL

Para comprender mejor la naturaleza del juego infantil los autores que estudian este complejo fenómeno emplean diferentes criterios para clasificarlo en función de sus enfoques psicológicos, por lo que evidentemente no existe una clasificación universal. Entre los criterios más relevantes se encuentran los siguientes (Fein, 1981; Jiménez, 2006; Wilson, 2015):

- **Número de participantes.** Dentro de este criterio se encuentra el juego individual o solitario (no existe ningún tipo de interacción con otras personas), el paralelo (los niños pueden estar llevando a cabo acciones similares a las de otros pero sin interactuar entre sí), el de pareja (hay una interacción cercana y directa con otro niño) y el grupal (varios niños interactúan de forma competitiva, asociativa o cooperativa).
- **Lugar.** Son divididos en juegos realizados en el exterior (correr, brincar, escalar, etc.) o juegos realizados en el interior (juegos de mesa, videojuegos, etc.)
- **Papel que desempeñan los adultos.** El juego libre, el dirigido y el presenciado entran en este criterio. En el primero el pequeño lo lleva a cabo de forma espontánea, ya sea de forma solitaria o en compañía de otras personas de su misma edad o más grandes, a diferencia del juego dirigido en el cual un adulto es el encargado de determinar las acciones que se realizarán. Por último en el juego presenciado, como bien lo indica su nombre, es en el cual el adulto está presente mientras se desarrolla el juego pero no interviene en él.
- **Habilidades que ayudan a desarrollar.** Juegos motrices que implican una actividad física, juegos cognitivos que ayudan al desarrollo de los procesos mentales superiores como la atención, imaginación y memoria y juegos

sociales en los que el niño aprende a: sociabilizar, valores, regulación de sus emociones, entre otras cosas.

- **Evolución del dominio cognitivo.** En éste el juego es clasificado como *juego funcional o de ejercicio*, el cual consiste en la práctica de movimientos o manipulación de objetos para aprender una habilidad; *juego constructivo* que implica la manipulación de objetos para crear algo nuevo; *juego dramático*, hace referencia al juego simbólico, ya que consiste en la representación de un objeto por otro o la “interpretación” de un papel imaginario y por último, los *juegos con reglas* que se observan generalmente en los niños mayores.
- **Evolución del dominio social.** En este dominio el juego comienza como una actividad que el niño realiza de forma solitaria. Posteriormente se presenta el *juego paralelo* que ocurre cuando dos o más niños juegan en las proximidades, pero no interactúan entre sí directamente; Por otro lado, el *juego asociativo* implica a dos o más niños que interactúan pero sin presentar coordinación en el juego (los niños están interesados en la actividad, pero la realizan sin organización) y por último el *juego cooperativo* que se desarrolla cuando el juego está organizado e implica roles definidos para cada uno de los participantes.

Con base a estos criterios los niños llevan a cabo los juegos conocidos como funcionales, juegos simbólicos, dentro de los cuales se encuentran los juegos de imitación y juegos de roles, y los juegos con reglas, que incluyen varias actividades físicas así como también los juegos de mesa. Todos estos tipos de juegos han sido objeto de diversos estudios que tienen la finalidad de conocer los beneficios que obtienen los pequeños al realizar dichas actividades, así como las formas en las que el juego puede ser empleado como una herramienta en el ámbito escolar y psicoterapéutico.

En el caso de los cuatro autores principales, Piaget clasifica al juego infantil como: a) *juego funcional o de ejercicio* el cual se presenta aproximadamente al año y medio, b) el *juego simbólico* (de los 2 a los 6 años de edad), y por último c) el

juego con reglas (de los 6 años a los 12) que resulta el más complejo de todos (Fein, 1981; Ojose, 2008). Por otro lado Vygotsky visualiza al juego infantil en dos fases diferentes: En la *primera fase* (de los 2 a los 3 años de edad) los niños juegan con los objetos de su entorno que por sí mismos “les indican” a los niños qué deben hacer con ellos. Esta misma fase cuenta con dos niveles de desarrollo, en el *primer nivel* los niños aprenden, mediante el juego con sus familiares, la función real con la que cuentan los objetos y en el *segundo nivel* es cuando los infantes son capaces de sustituir la función real de los objetos por funciones ficticias. En la *segunda fase* (de los 3 a 6 años de edad) aparece el juego conocido como *sociodramático* en el cual los niños representan el mundo de los adultos por medio de imitaciones (Vygotsky, 1978/2003).

En cambio Bijou clasifica al juego como: a) *de orientación productiva* o de *conducta exploratoria*, que implica la conducta diferencial, los eventos ambientales y la formación de conceptos, b) *diferenciador de respuestas* o *juego de destreza*, el cual consiste en la interacción que mantiene el niño con los objetos y que poco a poco se vuelve más efectiva, lo que a su vez resulta reforzante, c) *que incrementa propiedades reforzantes, conducta repetitiva, juego placentero* o *de ejercicio*, el cual aumenta la frecuencia de estímulos reforzantes; este juego ocurre por primera vez entre la madre y su hijo, d) *juego imaginativo, de fantasía* o *simbólico*, puede llevarse a cabo en compañía, o no, de objetos y/o personas y permite al niño hacer cosas que en la vida real no son bien vistas y e) *de solución de problemas* o *juego constructivo*, en el cual el niño al no tener la respuesta adecuada desde un principio, busca una forma de solucionar la situación (Bijou, 1982).

Cabe mencionar que Bronfenbrenner no plantea una clasificación de los tipos de juegos que realizan los niños debido a que él se centra más en el ámbito educativo, aunque claro está que no por ello deja de ser relevante su teoría, ya que aporta otras ideas novedosas que enriquecen a la psicología del desarrollo; al revisar la forma en la que estos autores clasifican al juego infantil, se puede notar que aunque cada uno lo divide y le confiere nombres distintos, tienen muchas similitudes entre sí por lo que para los siguientes apartados se utilizarán los

nombres de Juego Funcional, Juego Simbólico y Juego con Reglas, con la única finalidad de mostrar las ideas principales aportadas por algunas investigaciones acerca de estos tipos de juego.

3.1 Juego Funcional

El *juego funcional o de ejercicio* es aquél en el cual los niños pequeños realizan de forma repetitiva una acción, con la única finalidad de obtener un resultado inmediato que les provoque placer. Este tipo de juego se puede llevar a cabo con objetos o sin ellos y en un principio existe un predominio de elementos meramente corporales que en esta edad se van integrando a elementos cognitivos dando como resultado juegos que implican el equilibrio corporal y expresiones físicas (Jiménez, 2006).

A partir de esto, desde el enfoque psicogenético, el juego funcional permite a los niños aprender a reconocer cada una de las partes de su cuerpo y mejora sus capacidades sensoriales, al mismo tiempo que les permite establecer una comunicación con los adultos de su entorno mediante gestos y movimientos simples, que son los precursores de fenómenos más complejos como el lenguaje, la creatividad y las habilidades motoras gruesas y finas (Fantasía, Fasulo, Costall & López, 2014; Jiménez & Arayas, 2009; Unhjem, Eklund & Negard, 2014).

En la edad preescolar, los niños realizan otro tipo de juegos funcionales, que implican actividades físicas tales como correr, saltar y trepar, entre otras, que pueden realizar en el patio de su escuela, en un parque o en cualquier otro espacio grande; dichas actividades facilitan la adquisición de habilidades motoras gruesas que permiten a los pequeños tener una salud física y emocional, ya que al jugar de esta forma ejercitan su cuerpo al mismo tiempo que interactúan con sus pares (Jiménez & Arayas, 2009; Tortella, Haga, Loras, Sigmundsson & Fumagalli, 2016).

Así mismo otras habilidades que se desarrollan a partir del juego funcional son las matemáticas entre las que se encuentran las mencionadas en el estudio de Sarama y Clemens (2009):

- *Clasificación*. En esta categoría se encuentra la agrupación, clasificación o categorización por atributos de diferentes objetos.
- *Magnitud*. Los niños que realizan actividades bajo esta categoría describen o comparan el tamaño de los objetos.
- *Enumeración*. Esta categoría incluye decir palabras numéricas, contar, reconocer instantáneamente una serie de objetos, leer o escribir números.
- *Dinámica*. Exploración de diferentes combinaciones de movimientos.
- *Patrón y forma*. Esta categoría incluye identificar y crear patrones, formas y explorar propiedades geométricas.
- *Relaciones espaciales*. Incluye la descripción o la capacidad de dibujar una ubicación o dirección.

En relación con este último punto, el uso de juguetes (bloques por lo general) u objetos que faciliten la construcción de diversas estructuras, ayudan a mejorar significativamente estas habilidades, especialmente la viso-espacial que es la que permite calcular la distancia y la profundidad de los objetos. Es por ello que los juguetes de construcción son un material valioso para los niños pequeños, debido a que al manipular estos objetos, también ejercitan su creatividad, su imaginación y adquieren conocimientos sobre las propiedades físicas de los objetos tales como el equilibrio, la fuerza y el movimiento (Ness & Farenga, 2016; Sarama & Clemens, 2009).

Desde la perspectiva Vygotskyana el empleo de juguetes de construcción es sumamente importante, debido a que estimulan la imaginación creativa de los infantes, la cual forma parte de los procesos mentales superiores ya que permite a los pequeños negociar y desarrollar reglas dentro de sus juegos, lo que implica procesos de pensamiento conscientes más complejos. En el estudio de Juhl (2015) se pudo apreciar que el tipo de juguetes que emplean los niños, influyen en el desarrollo de sus habilidades creativas, por lo que concluye que los juguetes de

tipo social (muñecas, peluches, etc.) son menos estimulantes para los niños debido a que dictan, por así decirlo, la forma en la que tienen que jugar los niños con ellos, a diferencia de los juguetes de construcción que permiten que los infantes plasmen su imaginación en sus creaciones.

En relación con lo anterior, se han realizado diversos estudios en los cuales se puede apreciar la importancia que cobra el juego funcional en el desarrollo del lenguaje infantil, puesto que los niños que tienen una interacción adecuada con sus madres a la hora de jugar, son más estimulados al contar con un intercambio fluido de gestos y movimientos, que muy probablemente repercutirán en sus interacciones futuras con otras personas, además de que la observación de esta actividad puede ayudar a detectar la aparición de problemas en el lenguaje (Fantasía et al., 2014; Unhjem et al., 2014).

De igual forma Skolnick, Zosh, Hirsh y Michnick (2013) mencionan que durante las interacciones que ocurren entre los niños y los adultos en las actividades lúdicas, estos últimos promueven el aprendizaje del idioma porque para poder jugar necesitan comunicarse, además de que al realizar esta actividad los infantes, a la edad de 3 años, desarrollan la capacidad de expresar sus deseos, opiniones y dudas, lo que les permite conversar con personas que no se encuentran comúnmente en su entorno social.

Por otro lado, Joginder, Iacono y Gray (2015) consideran al juego funcional como una herramienta que no sólo puede ayudar a detectar problemas de lenguaje, sino que también puede aminorarlos, como en el caso de los niños con síndrome de Down o con parálisis cerebral a quienes les cuesta más trabajo desarrollar las habilidades lingüísticas debido a su condición y a la forma en la que sus madres interactúan con ellos, ya que en vez de promover acciones en sus hijos, éstas tienden a dirigirlos, además de que atribuyen valores comunicativos a todas las reacciones de sus hijos, limitando de esta forma su libre expresión, a diferencia del juego con los hermanos, quienes permiten una interacción más estimulante que “obliga” a los niños a comunicarse de una forma más adecuada.

Con relación a esto algunos autores han realizado estudios en los cuales se puede comprobar que las primeras actividades lúdicas realizadas en díadas, generalmente conformadas por las madres y sus hijos, son la base para las futuras relaciones sociales que se presentan una vez que el niño entra a la escuela. De ahí surge la importancia del juego funcional que provee a los niños de habilidades sociales y lingüísticas tempranas, que de no ser estimuladas pueden dar como resultado conductas antisociales como la agresividad y el aislamiento, así como un mal desempeño académico y baja autoestima (Herbert, Guttentag & Swank, 2006; Joginder et al., 2015; Nwokah, Chin & Gulker, 2013).

Debido a lo anteriormente mencionado, el juego funcional es tan importante en el desarrollo infantil, porque a partir de éste el niño tendrá mayores o menores oportunidades de adquirir futuras habilidades, dependiendo de la forma en la cual sean estimulados por los adultos que les rodeen, aunado a que es una parte esencial en el desarrollo del ser humano que va modificándose poco a poco, ya que comienza con movimientos descoordinados y prosigue con la interacción con su medio conformado por personas y objetos, dando pie al surgimiento de juegos más elaborados como los simbólicos.

3.2 Juego Simbólico

El juego simbólico, también conocido como juego imaginativo, juego fantasioso o juego dramático, es uno de los más estudiados ya que en él se manifiestan, por primera vez, fenómenos más complejos como son la imaginación y la memoria, entre otros; dentro de este tipo de juego se encuentran los juegos animistas, en los que se les confieren atributos biológicos y emocionales a objetos inanimados, y los juegos de roles que se explican más adelante.

Para que un juego pueda ser considerado como simbólico Fein (1981) menciona que debe cumplir con los siguientes criterios: 1) que se pueda llevar a

cabo sin los objetos o contexto social al que el niño está acostumbrado, 2) esta actividad presenta variaciones cada vez que se realiza, 3) existe el animismo, 4) cualquier objeto (o gesto) puede ser sustituido por otro y 5) el niño puede representar una actividad realizada por alguien o algo más.

El juego simbólico se puede apreciar en niños de 3 a 5 años, ya que en estas edades cuentan con un desarrollo físico y mental mayores, que les permiten entremezclar elementos de su entorno con la fantasía para recrear, comprender y solucionar diversas situaciones de formas originales. Es así que Piaget consideraba que el juego de simulación seguía un patrón en forma de “U” invertida, porque aparecía aproximadamente al segundo año de vida, se incrementaba en los siguientes dos años (3 y 4 años de edad) y finalmente se reducía. Es por ello que para Piaget, el juego simbólico es en un principio una actividad solitaria (fase 1) que poco a poco se va complejizando para conformar una simbología colectiva (fase 2), que por lo general se da cuando el niño entra a preescolar (Fein, 1983; Lewis, Boucher, Loupton & Watson, 2000).

Relacionado con lo anterior, Weisberg (2016) Melzer y Palermo (2016) refieren que el juego simbólico ayuda a los pequeños a discernir entre la realidad y la fantasía, ya que saben que bajo circunstancias cotidianas deben adaptarse a su entorno en el cual no ocurrirá nada fuera de lo común, mientras que cuando están jugando pueden imaginar, crear y actuar de la forma en la que les plazca sin sentir que violan alguna regla, por lo que dicho autor menciona que: “Los mundos ficticios que son menos parecidos a la realidad, facilitan a los niños la comprensión y el aprendizaje de información nueva” (p.47), es decir que en el juego el niño tiene la libertad de crear e imaginar situaciones novedosas que propician la adquisición de conocimientos y habilidades, mientras que la realidad les “indica” cómo es que deben actuar bajo ciertas circunstancias.

Siguiendo la misma línea del enfoque Piagetiano, autores como Herbert et al. (2006) y Raznoszczyk et al. (2013), en sus estudios examinaron la importancia que tiene el juego de simulación en las diadas madre e hijo, como predictor de las futuras relaciones sociales que podrá establecer el niño con sus pares al ingresar

a preescolar, ya que gracias a dicha actividad se adquieren habilidades fundamentales como son: la autorregulación, la atención que permite realizar una actividad sin distraerse y el desarrollo del lenguaje, que permitirá establecer una comunicación con las personas que se encuentran en su entorno. Estos autores también consideran que gracias a la observación del juego simbólico se pueden apreciar variables subjetivas tanto de la madre como de su hijo a través de la convivencia que tienen al jugar juntos, así como el tipo de vínculo afectivo que se establece entre ambos.

En el juego simbólico animista el niño confiere características de los seres vivos a un objeto inanimado, como son los juguetes, se les facilita la expresión de sus emociones al mismo tiempo que amplían su vocabulario. Al respecto Beran, Ramírez, Kuzyk, Fior, y Nugent (2011) hicieron un estudio cuyo objetivo era observar el animismo en niños de 5 a 16 años de edad a través de la interacción que tendrían con un robot, encontrando que los niños más pequeños tendían a atribuir cualidades humanas al robot en contraste con los niños mayores de 12 años, ya que al encontrarse en la etapa de las operaciones formales cuentan con una mayor madurez cognitiva que les permite comprender, analizar y actuar de forma tal que puedan interactuar de la mejor forma posible con su ambiente.

Por su parte, Melzer y Palermo (2016) consideran que la interacción que existe entre los padres y los hijos en el juego, puede tener tanto consecuencias positivas como negativas en los pequeños porque así como los padres pueden ayudarlos a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, también pueden limitar su capacidad imaginativa al imponerles una forma particular de jugar. Esto se pudo apreciar en su estudio, en el cual encontraron que aquellos infantes que iniciaban el juego simbólico, mostraban producciones de comportamientos más complejas a diferencia de los niños que eran guiados por sus padres, quienes presentaron escasas producciones simbólicas, juegos más simples y un menor vocabulario.

Así mismo, algunos tipos de interacción configuran un ambiente social y emocional que puede afectar la conducta en el juego simbólico. Por ejemplo, en el

estudio de Darwish, Esquivel, Houtz y Alfonso (2001), se mostró que los niños que habían sufrido de maltrato en sus hogares presentaban problemas para socializar con sus compañeros, ya que no tenían autocontrol y por lo general presentaban conductas agresivas.

Estos pequeños fueron seleccionados gracias a datos obtenidos de instituciones como hospitales y escuelas que ya habían detectado maltrato en el entorno familiar. Posteriormente se observó a estos infantes mientras jugaban, lo que permitió llegar a la conclusión de que una experiencia de maltrato en la familia tenía un gran impacto en el desarrollo de las habilidades interpersonales de los niños, inclusive perjudicaba más que el nivel socioeconómico y otros factores estresantes. Es por ello que resultan tan importantes las primeras interacciones que tienen los niños, porque de éstas dependerán sus habilidades, conocimientos y relaciones futuras.

Por otro lado, desde la perspectiva Histórico-Cultural, el juego de simulación es visto como un potenciador del desarrollo de los niños, debido a que gracias a éste aprenden a dominar su comportamiento "natural" para integrarse a la sociedad a través de la comunicación que establecen con los adultos que los rodean. Todo ello ocurre a la edad de tres años, que es cuando el infante comienza a tratarse a sí mismo como sujeto de discurso, y con la ayuda de la palabra, el niño puede cambiar el espacio de su campo óptico (Kravtsov & Kravtsova, 2010).

De igual manera, en el juego simbólico la comunicación entre los niños y los adultos, ayuda a constituir acciones "claves" con los objetos que posteriormente facilitarán al pequeño cambiar el "sentido" de las cosas, por ejemplo si se sienta en algo automáticamente se puede transformar en una silla, además de que gracias a esta actividad los adultos ayudan a que los niños construyan su identidad gracias a la transmisión de ideologías que van en función de su contexto sociocultural y que repercuten en su desarrollo físico, emocional y mental (Castillo, 2014; Kravtsov & Kravtsova, 2010).

Otro factor que puede ser estudiado gracias a la observación de este tipo de juego, son las diferencias de género que presentan los niños como se puede apreciar en el estudio elaborado por Beltz, Beekman, Montenaar y Buss (2013) quienes encontraron que las niñas tienden a ser más cooperativas y prefieren juegos relacionados con temas domésticos, mientras que los niños realizan juegos más activos y rudos, lo cual podría estar íntimamente relacionado con las ideas de los padres acerca de cómo deben comportarse sus hijos dependiendo de su género, aunque no se haya comentado en esta investigación.

Asimismo, desde la perspectiva de Vygotsky, el juego de simulación comienza como una actividad que se realiza en compañía de otros, que ayudan al establecimiento de ZDP que favorecen la adquisición de nuevas habilidades, que posteriormente facilitarán al niño realizar actividades más complejas, como es el jugar de forma solitaria, a diferencia de Piaget quien consideraba que el juego comienza como una actividad solitaria que con el paso del tiempo se vuelve social (Fein, 1983).

Desde el enfoque Interconductual, la observación del juego simbólico ha sido útil para comprender la relación que guarda éste con el desarrollo cognitivo, social y emocional que son procesos que se relacionan estrechamente entre sí; además de que gracias a este tipo de juego, los niños pueden aprender a regular sus emociones, siempre y cuando sus padres, o los adultos que los rodeen, jueguen con ellos manteniendo una buena comunicación por medio de palabras, gestos y afecto (Hernández & Cortés, 2009; Raznoszczyk et al., 2013; Unhjem et al., 2014).

Para estudiar el desarrollo del lenguaje y la regulación afectiva de los pequeños a través de sus juegos, varios autores se han enfocado en la observación de las interacciones que se presentan en las díadas madre-hijo, debido a que son las primeras personas con las que se relacionan los pequeños y que les pueden proporcionar, o limitar, la adquisición de nuevos conocimientos tal y como se muestra en las investigaciones realizadas por Barton (2015), Cortés, Romero y Hernández (2002) y Hernández y Hernández (2011) donde se puede

apreciar que los adultos que rodean a los niños, juegan un papel fundamental en su comportamiento y en sus habilidades lingüísticas, ya que en un principio pueden servir como guías para los pequeños que, con el paso del tiempo, serán capaces de crear sus propios juegos simbólicos, ya sea en compañía de otras personas o de forma solitaria.

En niños con Síndrome de Down, Autismo y Parálisis Cerebral, el juego simbólico también ha sido de gran utilidad en el diseño de intervenciones, que tienen como finalidad ayudarles a tener un mejor desarrollo cognitivo y lingüístico, que a su vez les permita integrarse en distintos ámbitos, porque al incrementar la actividad del juego simbólico, decrementan las conductas desadaptativas, por lo que Barton (2015) y Joginder et al. (2015) diseñaron intervenciones en las cuales incluyeron a las personas que se encontraban dentro del contexto social de estos niños para proporcionarles un desarrollo más pleno.

El Juego simbólico cobra una mayor importancia en la edad preescolar, debido a que a través de éste los infantes tratan de comprender e integrarse más a la vida de los adultos, por medio de conductas que se diversifican al interactuar con sus iguales, dando como resultado la formación de otro tipo de juegos de simulación que son conocidos como *juegos de roles*.

Juego Simbólico de Roles

El juego de roles, podría ser entendido como un comportamiento en el cual cada uno de sus participantes simula una identidad o características de otra persona, al mismo tiempo que dichos roles se complementan y van de acuerdo a un tema específico (Fein, 1983). Es por ello que gracias al juego de roles, los niños pueden desarrollar sus habilidades sociales al aprender a interactuar en distintos contextos y con diferentes personas, a la par de que reflejan factores ambientales (como la sociedad) y personales (como el temperamento) con los que cuentan los niños.

Otro factor ambiental que repercute en el comportamiento de los niños es el estilo de crianza, tal y como lo demuestra Glover et al. (2014) con su estudio en el cual se puede apreciar que éste se refleja en la forma de jugar de los pequeños con sus pares, con los que llevan a cabo juegos de roles, en donde los niños colaboran entre sí al mismo tiempo que establecen reglas y significados que tendrán cada uno de los objetos que empleen, así como lo mencionan Bonilla, (2013) y Leach, Howe y Dehart (2015) quienes además refieren que los pequeños designan, en sus juegos, los papeles que desempeñarán cada uno de los participantes para que, de esta forma, puedan co-construir diversas situaciones imaginarias.

En el juego de roles el afecto, la cognición y el desarrollo social son considerados como componentes esenciales de éste, aunque en algunos estudios se prefiere analizarlos por separado. En la investigación realizada por Di Riso, Delvecchio, Salcuni y Lis (2011) tomaron como objetivo principal el estado afectivo del niño, ya que puede influir en la organización o desorganización del juego y, como consecuencia, modular la complejidad del juego, por lo que si el niño sufre de problemas afectivos en casa, éstos repercutirán en sus relaciones posteriores, así como en su rendimiento escolar. Dicho estudio demuestra que también este tipo de juego puede servir al psicólogo como herramienta, para poder conocer el estado emocional en el que se encuentran los infantes.

Retomando este punto, pero desde la perspectiva Histórico-Cultural, el juego temático de roles mejora el aspecto afectivo al brindar a los pequeños las habilidades necesarias, para entablar relaciones interpersonales adecuadas, al mismo tiempo que se evitan conductas agresivas que en un futuro pueden convertirse en problemas más serios de desadaptación o de bullying, así como lo mencionan Romera, Ortega y Monks (2008), quienes encontraron que las relaciones interpersonales de los infantes mejoran considerablemente después de tener una intervención basada en este tipo de juegos.

Asimismo, el juego temático de roles también puede ser utilizado para mejorar las capacidades reflexivas, afectivas, simbólicas y lingüísticas de los

niños en edad preescolar, por lo que se puede convertir en una estrategia valiosa en el ámbito escolar (Bonilla, 2013; Gonzáles, Solovieva & Quintanar, 2009; González, Solovieva & Quintanar, 2014) que, al ser empleada por los profesores, puede servirles para que los niños adquieran más vocabulario, aprendan la utilidad que tienen algunos objetos, desarrollen la función simbólica, autorregulen su conducta y realicen actividades de planeación. Debido a esto es que los juegos temáticos de roles permiten a los niños desarrollar nuevas habilidades que les ayudarán a establecer relaciones sociales en otros contextos, lo que va de acuerdo con la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky (Leach et al., 2015).

Por otro lado, el juego de roles también resulta benéfico para mejorar las capacidades cognitivas de los niños en edad preescolar, como se demuestra en los estudios de Gonzáles et al. (2011) y González et al. (2009) en los que, a través de estos tipos de juegos se ayudó a que los pequeños desarrollaran más su pensamiento reflexivo, a la par de otras habilidades como la autorregulación de su conducta y su lenguaje y la capacidad de diferenciar sus conductas de las de sus compañeros.

Como se puede apreciar el juego infantil conlleva muchos beneficios en la esfera cognitiva de los preescolares ya que se ha comprobado que al realizarlo su vocabulario se amplía, mejoran sus habilidades matemáticas y sociales, comienzan a tomar en cuenta los puntos de vista de sus compañeros, sus secuencias de pensamientos se vuelven más claras y lógicas, y con ayuda de algunos objetos comienzan a internalizar su lenguaje como lo demostraron González et al. (2009) en su estudio, el cual demostró que: "...la actividad de juego de roles puede tener efectos importantes no sólo en la esfera cognoscitiva, sino sobre todas las esferas de la psique infantil: la esfera emocional-afectiva, de motivos e intereses, comportamental y de personalidad" (p. 186).

Si bien es cierto que el juego social de roles se presenta en la edad preescolar, se tiene que tomar en consideración que resulta una actividad un tanto complicada para los niños, debido a que aún no son capaces de tomar en

cuenta otras opiniones o puntos de vista diferentes a los suyos, aunque si se llevan a cabo de forma regular y/o con la guía de un adulto los niños aprenden a respetar reglas, aunado a que gracias a la interacción entre pares hay una notable mejoría en conductas de autocuidado y de autorregulación del comportamiento (Uchoa, 2005).

Por otro lado, desde la perspectiva ecológica Dávila y Velázquez (2007) y Sánchez y Damián (2009) consideran que la implementación de actividades lúdicas en el ámbito escolar, facilita a los menores el incremento de sus habilidades sociales e intelectuales como se pudo apreciar en sus estudios en los que se llevaron a cabo intervenciones mediante estos juegos, en las escuelas de los niños, quienes mostraron cambios significativos debido a que se volvieron más cooperativos y participativos en las actividades realizadas en las aulas escolares.

3.3 Juego con Reglas

Los juegos con reglas, son todos aquéllos que implican el establecimiento previo de normas que los jugadores deberán respetar en el transcurso del juego. Los juegos de mesa, tradicionales, algunos juegos simbólicos al aire libre y los juegos de deportes están incluidos dentro de esta categoría; para Piaget los juegos de reglas se llevan a cabo cuando los niños cuentan con la edad de 7 años porque es cuando abandonan su egocentrismo, aunque, por otro lado, para Vygotsky el establecimiento de reglas se lleva desde edades tempranas, debido a que también en los juegos imaginativos (simbólicos) los niños siguen reglas para poder interpretar un papel determinado (Garoz & Linaza, 2008).

Siguiendo la línea del enfoque Histórico-Cultural, los juegos tradicionales son de gran importancia debido a que a través de éstos los niños pueden aprender acerca de su cultura y, por ende, adaptarse más fácilmente a su entorno social, al

mismo tiempo que les ayuda a encontrar su identidad (conjunto de características que lo hacen distinto de los demás) (Garoz & Linaza, 2008; Winther, 2009).

En el estudio de Winther (2009) se puede apreciar de forma práctica la importancia que tiene el desarrollo de los juegos reglados en los pequeños, ya que se pudo demostrar que en un juego de fútbol con niños de kínder, comienzan a tratar de respetar las reglas del juego, aunque plantean otras en el transcurso de la actividad, porque en esta edad pareciera que el único objetivo es ganar, y comienzan a distinguirse de los demás al reconocer sus acciones. Igualmente en el estudio de Garoz y Linaza (2009) se mostró que los niños mapuches de Chile construyen su identidad al jugar un juego tradicional conocido como “Palín”, el cual cuenta con reglas que han sido respetadas y transmitidas de generación en generación.

Desde el enfoque Piagetiano, las reglas en los juegos proveen un orden que promueve ciertas acciones, por lo que los pequeños son muy estrictos en seguirlas. Este tipo de juegos, a diferencia de los anteriormente mencionados que van decrementando con la edad, prevalecen hasta la edad adulta aunque en formas más elaboradas. Con relación a esto, se puede apreciar que los niños de más de 12 años de edad (en la etapa de las operaciones formales) son capaces de jugar juegos más estructurados tales como las damas chinas, juegos de cartas, ajedrez, entre otros, ya que a esta edad son capaces de razonar lógicamente, prever las acciones de sus adversarios y en base a eso crear estrategias que les permitan ganar (Maier, 2000).

Relacionado con lo anterior, Alan (2014) menciona que uno de los juegos reglados más completos es el ajedrez debido a que en él se estimula la inteligencia al tener que planear y evaluar, estimula las interacciones sociales porque al jugar tiene que existir algún tipo de comunicación (verbal y/o no verbal), además de que implica el ámbito afectivo porque al perder o ganar los jugadores experimentan una amplia gama de emociones. Este autor considera que el ajedrez es un juego muy completo, por lo que podría ser una herramienta útil para mejorar el desarrollo infantil, ya que los niños que lo practican, suelen ser más

analíticos, sociables y con una mayor capacidad para autorregular sus emociones.

Para Piaget (1932/1971) los juegos con reglas son la base para el desarrollo de la moral, debido a que también está constituida por normas que son necesarias para integrarse a la sociedad. Un ejemplo de juego reglado que expone Piaget es el de las canicas, específicamente la modalidad denominada como *cuadrado* en el cual los infantes no construyen las reglas sino que más bien éstas son pasadas de generación en generación aunque con algunas variantes que van de acuerdo a la época y cultura de que se trate. Estas observaciones que realizó Piaget al estudiar dicho juego, le llevaron a plantear cuatro estadios sucesivos de la práctica de las reglas en los niños:

- *Primer estadio*. En este estadio los niños de 3 años de edad presentan un juego de tipo motriz e individual, en su juego con las canicas, debido a que manipula estos objetos con la única finalidad de satisfacer sus deseos. Aunque si se presentan esquemas de acción, no hay presencia de reglas colectivas sino más bien de reglas motrices.
- *Segundo estadio (3-5 años)*. También es conocido como *egocéntrico* ya que aun estando en compañía de otros, no toman en cuenta las acciones de los demás, es decir que juegan para sí mismos, por lo que incluso puede haber varios ganadores a la vez.
- *Tercer estadio (7-10)*. En el estadio de la *cooperación naciente* los niños comienzan a tratar de controlar a sus adversarios, por lo que obedecer las reglas se vuelve algo fundamental para el desarrollo del juego.
- *Cuarto estadio (11 años en adelante)*. En este estadio conocido como la *codificación de las reglas*, los niños se vuelven aún más estrictos en el cumplimiento de las reglas del juego, debido a que el reglamento del juego ya es conocido por todos, y en esta etapa el objetivo principal es ganar.

Finalmente es importante remarcar que debido a la escasez de bibliografía referente a los juegos reglados, sólo se mencionó a los enfoques Psicogenético e

Histórico-Cultural que conciben al juego reglado de distinta manera, ya que el primero considera que estos juegos se van presentando de forma paulatina a diferencia del segundo enfoque, el cual establece fehacientemente que las reglas están presentes en todos los juegos infantiles sin excepción alguna.

DISCUSIÓN

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente trabajo, el juego infantil es una actividad muy compleja debido a que implica distintos ámbitos del desarrollo humano, por lo que resulta imposible dar una definición que englobe todas las características de dicha actividad. Debido a esto es que cada uno de los enfoques psicológicos han aportado diversas teorías acerca del juego infantil, las cuales se centran en un aspecto específico de éste y en la relación que guarda con el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del ser humano (Meneses & Monge, 2001; Villalobos, 2009).

En relación con lo previamente dicho, se puede apreciar como los cuatro autores que sirvieron como base para la realización de este trabajo, Piaget, Vygotsky, Bijou y Bronfenbrenner, coinciden con la premisa de que el juego es una actividad esencial para el sano y adecuado desarrollo de los niños, y que es gracias a éste que se adquieren nuevos conocimientos y habilidades que serán útiles en etapas posteriores, además de que en él los niños reflejan sus experiencias; otra característica en la cual se asemejan Piaget, Vygotsky y Bijou es en el hecho de que realizaron clasificaciones de los juegos infantiles que van en función de varios factores como la edad, el contexto o el tipo de interacciones que se presentan con la finalidad de tener una mayor claridad acerca de dicho fenómeno.

Por otro lado estos autores difieren en ciertos aspectos como son la terminología que emplean, la secuencia en la que se presentan determinados tipos de juegos y el aspecto del desarrollo en el que se focalizan. En el caso de Piaget, su teoría fue creada a partir de fundamentos biológicos y genéticos basados en la teoría darwiniana, por lo que él consideraba que el juego infantil es una actividad que los niños desarrollan a partir de procesos motores innatos, que posteriormente dan lugar a los procesos mentales que son adquiridos gracias a la experiencia. Es por ello que el juego es una actividad de suma importancia en la infancia, debido a

que gracias a éste los pequeños pueden adaptarse mejor a su entorno, por medio de los procesos conocidos como asimilación (integración de nuevos elementos a los esquemas mentales) y acomodación (modificación de los esquemas mentales para permitir el ingreso de nuevos conocimientos) (Maier, 2000).

Desde este enfoque el juego infantil surge a partir del niño, que al ser un organismo biológico, posee los mismos patrones de conductas que los demás porque el objetivo de todo ser vivo es subsistir en su entorno. Es por ello que Piaget aclara que conforme los niños van creciendo, comienzan a diferenciar su forma de actuar, y por lo tanto de jugar, debido a factores externos como son la educación y la cultura en la que se desenvuelven. Asimismo este autor considera que el juego infantil comienza como una actividad de tipo egocéntrica, que poco a poco se transforma en una actividad social que resulta más complicada, por lo que se requiere de una mayor madurez intelectual.

Al contrario de Piaget, Vygotsky considera que en las primeras etapas de vida del ser humano se cuenta con producciones externas, porque de esta forma puede interactuar con su ambiente y recibir una retroalimentación. Esto se puede apreciar en los niños más pequeños que para poder jugar o realizar cualquier acción, requieren forzosamente del habla para expresar lo que harán antes de hacerlo, aunque más adelante serán capaces de actuar sin tener que hablar, es decir que internalizan el lenguaje. Aunado a esto, en el enfoque Histórico-Cultural el juego aparece como un fenómeno de tipo social que, en años posteriores, se puede llevar a cabo de forma solitaria y que sin importar de qué tipo de juego se trate cuenta con reglas (Castillo, 2014; Rodríguez, 2009).

A diferencia de Piaget, quien otorga un mayor peso al aspecto biológico, Vygotsky considera como punto central del desarrollo del ser humano al aspecto social, porque a partir de éste surgen los llamados procesos mentales superiores; para que dichos procesos sean estimulados se requiere de la interacción social, la cual es posible gracias al lenguaje. De igual forma Vygotsky considera que sin

importar la edad con la que cuenten los niños, éstos pueden realizar juegos más complejos, siempre y cuando tengan la ayuda de niños mayores o adultos que los guíen en la actividad (ZDP), a diferencia de Piaget quien ve al juego como un proceso evolutivo que comienza como acciones simples que, con el paso del tiempo, se complejizan (Castillo, 2014; Montealegre, 2016).

En cuanto al enfoque Interconductual, Bijou trata de plantear una teoría más integral que contempla tanto los factores intrínsecos (biológicos, químicos, genéticos, etc.) como extrínsecos (cultura, educación, etc.) que repercuten en el desarrollo de los niños. Es por ello que desde esta perspectiva, el juego infantil es considerado como una herramienta que los niños emplean para conocer su ambiente al mismo tiempo que lo van modificando y viceversa.

Asimismo, Bijou recupera la definición de Stone y Church (en Bijou, 1982, p. 41) la cual dice que: “El juego es el término que se emplea para describir lo que el niño hace y que no pertenece a la clasificación de las cosas serias de la vida – dormir, comer, eliminar, vestirse o desvestirse, lavarse, ir al doctor o llevar a cabo pequeños encargos”, en pocas palabras el juego está presente casi en todo momento en la vida infantil. Cabe mencionar que bajo este enfoque las interacciones entre los individuos y su medio ambiente, conforman el eje rector del desarrollo humano, ya que gracias a éstas se adquieren nuevos patrones de conductas que pueden prevalecer, al ser reforzados, o extinguirse si no son eficientes.

En el caso del enfoque Ecológico de Bronfenbrenner, el factor que más influye en el desarrollo es el ambiente y las interacciones que ocurren entre cada uno de los sistemas, por lo que las acciones, entre las que se encuentra el juego, irán en función del contexto que se trate. Por su parte, bajo la teoría Ecológica, el juego podría ser considerado como una actividad molar porque se manifiesta de forma progresiva. En un primer momento el juego puede ser solitario o llevarse a cabo mediante dadas, debido a que los pequeños no son capaces de prestar atención a

más estímulos, aunque posteriormente son capaces de incluir a más personas en sus juegos y otras actividades (Bronfenbrenner, 1987).

Al ser una actividad molar, el juego surge en los microsistemas ya que gracias a éste se construye un puente entre el ambiente y el niño. Para este autor la educación es un factor muy importante en el desarrollo de los infantes, por lo que tanto las guarderías como las escuelas preescolares tienen un papel esencial en la adquisición de habilidades, conocimientos y conductas al ser los lugares en los que los pequeños pasan la mayoría del tiempo. Obviamente también influye la educación familiar, ya que dependiendo de la estimulación que reciba el niño por parte de los adultos que le rodean, será su comportamiento y por lo tanto su forma de jugar (Flores et al., 2009).

Otro aspecto que resalta Bronfenbrenner, es el hecho de que el juego también puede ser empleado como una estrategia de aprendizaje en el ámbito escolar porque de esa forma los niños adquieren conocimientos más fácilmente mientras se divierten, a diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza que resultan poco eficaces, debido a que consideran al juego como algo opuesto al aprendizaje, lo cual es un rotundo error ya que éste, es la actividad que más realizan los niños y mediante la cual conocen su mundo (Bronfenbrenner, 1987; Howard & McInnes, 2012).

Como se puede apreciar, estas cuatro teorías han servido para que otros investigadores realicen diversos estudios que han ayudado a enriquecer los conocimientos acerca de tan complejo fenómeno. Es también gracias a dichas investigaciones que se hacen nuevos descubrimientos, los cuales sirven para la creación de técnicas e instrumentos de medición útiles en los ámbitos educativo y psicoterapéutico. De igual manera, la observación del juego infantil ha permitido comprender mejor el desarrollo fisiológico, cognitivo, emocional y social de los seres humanos y en base a esto, resolver ciertas problemáticas que limitan su bienestar.

Lo anterior se puede observar en los estudios revisados para este trabajo, los cuales tenían distintos objetivos como eran:

- La aplicación de técnicas lúdicas para mejorar el aprendizaje de niños con discapacidad (Barton, 2015; Joginder et al., 2015),
- Repercusión que tienen las interacciones en el contexto familiar y cultural en la forma de jugar y actuar de los infantes (Castillo, 2014; Cortés et al., 2002; Darwish et al., 2001; Raznoszczyk et al., 2013; Fantasía et al., 2014; Hernández & Cortés, 2009),
- Aplicación de juegos en el ámbito escolar con la finalidad de incentivar el aprendizaje, la sociabilización y la cooperación (Beltz et al., 2013; Di Riso et al., 2011; González et al., 2009; González et al., 2014; Herbert et al., 2006; Juhl, 2015; Romera et al., 2008; Sarama & Clemens, 2009; Winther, 2009),
- Comprensión de los símbolos y significados gracias al juego (Bonilla, 2013; Garoz & Linaza, 2008; Raznoszczyk et al., 2013),
- El juego como predictor y/o potenciador del lenguaje (Hernández & Hernández, 2011; Lewis et al., 2000; Sánchez & Damián, 2009; Unhjem et al., 2014),
- El juego como factor que incrementa la creatividad, inteligencia y otras habilidades (Berán et al., 2011; Jiménez & Arayas, 2009; Ness & Farenga, 2016; Tortella et al., 2016).

Cabe destacar que estos son sólo algunos de los temas que pueden derivar del juego infantil y, como se puede notar en los estudios anteriormente mencionados, la mayoría de ellos se enfocan en los ámbitos educativo y familiar, por lo que sería importante que en un futuro se crearan más estudios referentes a la psicoterapia bajo cualquiera de estas cuatro perspectivas, en especial de los enfoques Interconductual y Ecológico de los cuales existe poca información empírica.

Asimismo, resultaría conveniente indagar más acerca del juego infantil en niños mayores, ya que, por lo general, los estudios se enfocan en el juego de simbolización que se presenta en la edad preescolar, por lo que se dejan en un segundo plano a los demás tipos de juegos que también poseen un papel relevante en el desarrollo de los seres humanos.

CONCLUSIONES

Al revisar una pequeña parte de la bibliografía referente al juego infantil, se puede constatar que es un fenómeno que está presente en todos los ámbitos de la infancia, por lo que todavía se pueden realizar investigaciones que aborden temas no tan explorados como: las técnicas lúdicas que se pueden emplear en psicoterapia, el juego en edades superiores a los 6 años de edad, los cambios que han sufrido los juegos infantiles con el uso de la nueva tecnología, las diferencias que existen entre el juego de las niñas y de los niños, entre muchas otras temáticas bajo estos cuatro enfoques o cualquier otro. De igual forma sería primordial que se realizaran más investigaciones que tuvieran como base a los enfoques Interconductista y Ecológico debido a que no poseen tanta información empírica como los enfoques Psicogenético e Histórico-Cultural.

Otro aspecto que es importante mencionar es que el juego al ser la actividad que más realizan los infantes, ha sido un tema muy estudiado por varios autores, como Piaget, Vygotsky, Bijou y Bronfenbrenner, quienes plantearon teorías sobre este fenómeno desde su apreciamiento particular que, aunque difieren en ciertos términos puesto que ponen un mayor peso a un ámbito en especial, coinciden en la idea de que el juego es una parte fundamental de la infancia, debido a que gracias a éste los niños conocen, aprenden e interactúan con el mundo, además de que algunos de sus planteamientos acerca de los cambios que sufre el juego infantil a lo largo del desarrollo son muy similares.

En cuanto al significado que podría atribuírsele a la palabra de “juego” se diría que: es la actividad que más realizan los niños con la única finalidad de divertirse al mismo tiempo que aprenden y representan su mundo, sin percatarse de ello; también podría considerarse como todo aquello que realiza el niño y que no guarda relación con las acciones esenciales para subsistir; si bien esta actividad puede contar con una gran cantidad de definiciones que se focalizan en diferentes aspectos, es innegable que en algunas ocasiones no se le ha dado la importancia

suficiente puesto que, como bien lo mencionan algunos autores, la sociedad tiende a verlo como una pérdida de tiempo por lo que sería importante crear conciencia en los padres de familia y maestros acerca de la valía que tiene dicha actividad para el sano desarrollo físico y mental de los niños.

Finalmente y a manera de resumen se puede decir que:

- El juego ayuda al *desarrollo motriz* ya que al realizarlo el niño aprende a reconocer las partes de su cuerpo, le ayuda a ejercitarse para tener buena salud y funda las bases para futuras habilidades motoras como comer, escribir, caminar, etc.
- En cuanto al *desarrollo cognitivo* el juego provee a los niños de habilidades tales como la imaginación, creatividad, resolución de problemas, capacidad para planear acciones que aún no realiza, ejercita la memoria y el lenguaje, entre otras cosas.
- El *desarrollo de habilidades sociales* se beneficia también gracias al juego, debido a que al llevarlo a cabo los niños aprenden a interactuar con sus pares trayendo como consecuencia el establecimiento de reglas y normas que forman también parte de la moral, que es un factor necesario para poder pertenecer a una sociedad.
- El *desarrollo afectivo* va de la mano con el desarrollo social ya que al comenzar a interactuar con otras personas, los niños aprenden a diferenciar entre sus acciones y las de los demás por lo que comienzan a expresar sus emociones mediante gestos y palabras que irán de acuerdo a la situación y que repercutirán en la conducta de los otros. También gracias al juego se beneficia la autoestima y la identificación con algunas personas que influyen en el comportamiento.

Por todo ello el juego es y será por siempre un fenómeno de gran importancia para todas aquellas ciencias cuyo objetivo es el estudio del ser humano, porque brinda información valiosa ya que sin importar de qué cultura o país se trate los niños juegan para poder crecer sanamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alan, G. (2014). Strategy and Sociability. The Mind, the Body, and Soul of Chess. *American Journal of Play*, 6 (3), 321-344.
- Aquino, F. & Sánchez, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1 (2), 131-153.
- Barton, E. (2015). Teaching Generalized Pretend Play and Related Behaviors to Young Children With Disabilities. *Exceptional Children*, 81 (4), 489-506.
- Beltz, A., Beekman, C., Montenaar, P. & Buss, K. (2013). Mapping temporal dynamics in social interactions with unified structural equation modeling: a description and demonstration revealing time-dependent sex differences in play behavior. *Applied Developmental Science*, 17 (3), 152-168.
- Beran, T., Ramírez, A., Kuzyk, R., Fior, M. & Nugent, S. (2011). Understanding how children understand robots: Perceived animism in child-robot interaction. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69, 539-550.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo infantil (Child development: the Basic Stage of Early Childhood)*. México: Trillas, primera reimpresión.
- Bijou, S. & Baer, D. (1990). Cap. 2 El niño, el ambiente y sus continuas interacciones (33-47); Cap. 11 Etapa universal del desarrollo (143-149); Cap. 21 Repertorios primarios de la conducta emocional (283-293). En *Psicología del desarrollo infantil, teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Trillas (3ª ed.), 1.
- Bonilla, R. (2013). *Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego (Tesis doctoral)*, Universidad Iberoamericana

de Puebla, recuperado en http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1169/II_Ma_Rosario_Bonilla.pdf?sequence=2.

Bronfenbrenner, U. (1979/1985). Contexts of Child Rearing Problems and Prospects, *American Psychologist*, 34 (10), 844-850, recuperado en *Infancia y aprendizaje*, 29.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós, 35-103.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier, 37-43.

Carrillo, S. & Ripoli, K. (2008). Cuatro décadas de la psicología del desarrollo en la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 141-165.

Castillo, P. (2014). Juego ampliado, juego restringido Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1461-1472.

Cortés, A., Romero, P. & Hernández, R. (2002). Interacciones niño-niño en tareas de simulación: la importancia de la historia de mediación. *Universitas Psychologica*, 1(1), 7-18.

Darwish, D., Esquivel, G., Houtz, J. & Alfonso, V. (2001). Play and Social Skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.

Dávila, G. & Velásquez, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: "Devorón" y "Temporal". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-20.

- Di Riso, D., Delvecchio, E., Salcuni, S. & Lis, A. (2011). The affect in play scale: confirmatory factor analysis in elementary school children. *Psychological Reports*, 109 (3), 759-774.
- Fantasia, V., Fasulo, A., Costall, A. & López, B. (2014). Changing the game: explore infants' participation in early play routines, *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An integrative review. *Child development*, 52, 1095-1118.
- Flores, H. & Bustos, A. (2013). *Investigaciones psicoambientales en preescolares*. México, Estado de México: UNAM FES Zaragoza, 7-15.
- Flores, M., Bustos, M., Mercado, S. & Covantes, A. (2009). Desarrollo del juego aparente. Determinantes ambientales y personales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10 (1 y 2), 179-190.
- Garoz, I. & Linaza, J. (2008). Juego, Deporte y Cultura en la infancia: el significado del Palín para el niño Mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), 103-121.
- Gifre, M. & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Giraldo, B. (2009). Sidney W. Bijou (1908-2009). *Revista colombiana de psicología*, 18 (2), 221-224.
- Glover, S., Huelsman, T., Reichard, A., Kidder, P., Swaim, M., Struby, J. & Bollinger, J. (2014). Help Me Play! Parental Behaviors, Child Temperament, and Preschool Peer Play. *Springer*, 23, 872-884.
- González, C. & Hernández, L. (2009). La epistemología de Jean Piaget en el contexto de la filosofía contemporánea. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19 (1), 27-50.

- González, C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-189.
- González, C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423-440.
- Herbert, H., Guttentag, C. & Swank, P. (2006). The importance of Language, Social, and Behavioral Skills Across Early and Later Childhood as Predictors of Social Competence With Peers. *Applied Developmental Science*, 10 (4), 174-187.
- Hernández, R. & Cortés, A. (2009). Comportamiento Afectivo y Complejidad Lingüística del Infante en Diadas Madre-Hijo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1, 93-111.
- Hernández, R. & Hernández, R. (2011). Cambios en el comportamiento afectivo en niños con lenguaje demorado y típico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (2), 77-88.
- Howard, J. & McInness, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: care, health and development*, 39 (5), 737- 742.
- Jiménez, E. (2006). La importancia del juego. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26 (3), 1-11.
- Jiménez, J. & Arayas, G. (2009). Efecto de una intervención motriz en el desarrollo motor, rendimiento académico y creatividad en preescolares. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 7 (1), 11-22.
- Joginder, S., Iacono, T. & Gray, K. (2015). Interactions of pre-symbolic children with developmental disabilities with their mothers and siblings.

International Journal of Lenguaje & Comunication Disorders, 50 (2), 202-214.

- Juhl, S. (2015). Imagination, Playfulness and Creativity in Children's Play With Different Toys. *American Journal of Play*, 7 (3), 322-346.
- Kantor, J. (1969). *Principles of psychology*. Estados Unidos, Granville-Ohio: Principia Press, 130-215.
- Kravtsov, G. & Kravtsova, E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48 (4), 25-41.
- Leach, J., Howe, N. & Dehart, G. (2015). An Earthquake Shocked Up the Land! Children's Communication During Play With Siblings and Friends. *Social Development*, 24 (1), 95-112.
- Lewis, V., Boucher, J., Loughton, L. & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in Young children. *Internacional Journal of Lenguaje & Comunication Disorders*, 35 (1), 117-127.
- Littlefield, J. & Cook, G. (2005). *Child Development, Principles & Perspectives*. Boston: Pearson, recuperado en <https://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0205314112.pdf>.
- Lombardo, E. & Krzemien, D. (2008). La psicología del curso de la vida en el marco de la psicología del desarrollo. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (010), 111-120.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 19-37, recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sear*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 90-165.

- Melzer, D. & Palermo, C. (2016). 'Mommy, you are the princess and I am the queen': How preschool children's initiation and language use during pretend play relate to complexity. *Infant and Child Development*, 25, 221-230.
- Meneses, M. & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25 (2), 113-124.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotsky en Psicología del Desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19 (1), 271-283.
- Ness, D. & Farenga, S. (2016). Blocks, Bricks and Planks. Relationships between Affordance and Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal of Play*, 8 (2), 201-227.
- Nwokah, E., Chin, H. & Gulker, H. (2013). The Use of Play Materials in Early Intervention. The Dilemma of Poverty. *American Journal of Play*, 5 (2), 187-218.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction. *The Mathematic Educator*, 18 (1), 26-30.
- Piaget, J. (1932/1971). *Le fagement morale chez l'enfant*. Paris: Alean (Trad, cast: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. España, Madrid: Ediciones Morata, S.A., Duodécima edición, 59-95.
- Raznoszyk, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernego, P., Esteve, J. & Huerin, V. (2013). Juego, simbolización y regulación afectiva en niños preescolares. *Anuario de Investigaciones*, 20, 269-276.
- Ribes, E. (2009). Sidney W. Bijou (1908-2009): Obituario. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-8.

- Rodríguez, W. (2009). Número especial dedicado al pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en educación*, 9, 1-12.
- Romera, E., Ortega, R. & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 193-202.
- Sánchez, L. & Damián, M. (2009). Detección e intervención a través del juego del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12 (4), 156-170.
- Sarama, J. & Clemens, D. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Bloks. Playing to Know the World Mathematically. *American Journal of Play*, 1 (3), 313-337.
- Skolnick, D., Zosh, J., Hirsh, K. & Michnick, R. (2013). Talking it Up. Play Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6 (1), 39-54.
- Sulle, A., Bur, R., Stasiejko, H. & Celotto, I. (2014). Lev Vygotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. *Anuario de investigaciones*, 21, 193-199.
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H. & Fumagalli, G. (2016). Motor Skill Development in Italian Pre-school Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLOS ONE*, 11 (7), 1-15.
- Uchoa, A. (2005). Peer Interactions, Language Development and Metacommunication. *Culture and Psychology*, 11 (4), 415- 429.
- Unhjem, A., Eklund, K. & Nergard, T. (2014). Early communicative gestures and play as predictors of language development in children born with and without family risk for dyslexia. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 326-332.

- Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygostky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37.
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 269-282.
- Vygotsky, L. (1978/2003). Cap. I Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño (39-56); Cap. VI Interacción entre aprendizaje y desarrollo (123-140); Cap. VII El papel del juego en el desarrollo del niño (141-158); Cap. VIII La prehistoria del lenguaje escrito (159-175). En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). España, Barcelona: Crítica.
- Weisberg, D. (2016). The fantasy advantage. *Scientific American Mind*, 43, 44-47.
- Wilson, E. (2015). Patterns of Play Behaviors and Learning Center Choices Between High Ability and Typical Children. *Journal of Advanced Academics*, 26 (2), 143-164.
- Winther, D. (2009). Game Playing. Negotiation Rules and Identities. *American Journal of Play*, 2 (1), 60-84.