



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**



**“ELECCIÓN DE LUGARES DE JUEGO POR NIÑOS EN EDAD ESCOLAR:  
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL”**

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**DANIEL BRIONES VILLEGAS**

**DIRECTOR:**

**DR. JOSÉ TRINIDAD GÓMEZ HERRERA**

**DICTAMINADORES:**

**DR. SERAFÍN JOEL MERCADO DOMÉNECH**

**MTRA. MAYRA MÓNICA HERNÁNDEZ MORENO**

**Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# AGRADECIMIENTOS

A mi madre Tomasa Villegas Espinoza, por siempre brindarme su apoyo, su amor incondicional, comprensión y consejo en todo momento, por siempre haber querido que lograra tener estudios y por su paciencia; sin sus palabras y su educación, no sería lo que ahora soy, ni habría logrado realizar el trabajo que tienes en tus manos mamá, por eso y mucho más, por siempre te estaré agradecido.

A mi padre Pedro Briones Salazar, por enseñarme el valor del trabajo duro, por hacerme saber la realidad de muchas de las cosas que pasan en la vida diaria y mostrarme que se debe de tener el coraje de hacer las cosas y por hacerme saber que reconoce mis esfuerzos académicos y personales,

A mi hermana Margarita Vianey Briones Villegas, por darme un poco de aliento cuando me he sentido confundido, por tener un cálido abrazo, por siempre confiar en mí y ayudarme a saber que puedo lograr muchas cosas.

A mi hermano Armando Briones Villegas, porque muy a su manera me hace saber las cosas que puedo mejorar, por rectificarme la importancia y el amor que se debe tener al trabajo, además de los valores éticos y morales que jamás debo olvidar en mi papel como profesionista.

A mi hermano Uriel Briones Villegas, por hacerme saber que este mundo es de quien lo sabe aprovechar, por sus consejos, por ayudarme en momentos difíciles y sobre todo, por ser ese hermano que pocos quisieran tener, pero que pocos sabemos apreciar.

A mi amigo Enrique Olguín Valle, Gracias por siempre haberme dado tu apoyo incondicional y por ser alguien en quien puedo confiar, por hacerme saber que nuestros ejemplos de vida nos ayudan a siempre recordar que podemos hacer cosas grandes, siempre ha sido un gran gusto estar un momento contigo y gracias por ser "*mi hermano de otra madre*".

A Jessica Jaqueline Luis Navarro, Gracias por brindarme todo tu apoyo y amor, por tus consejos, noches de desvelo a mi lado y porque a pesar de todo, sé que me amas profundamente, sin duda eres muy importante para mí.

*"Quisiera darte todo lo que nunca hubieras tenido y ni así sabrías la maravilla que es poder quererte",* Frida Kahlo.

A mi amigo Erik Alvarez Valer, por siempre darme tu apoyo durante toda la carrera, por haber aceptado el reto de entrar al proyecto conmigo, por siempre saber cómo ser una buena persona, sé que tendremos grandes proyectos en nuestro desarrollo profesional.

A Alejandra Escobedo Ortega, gracias por el tiempo que compartimos dentro de todas las actividades del proyecto, todas las bromas, discusiones, acuerdos y conversaciones.

Al Dr. José Gómez Herrera, por haber confiado en mí desde el inicio del trabajo que hemos realizado juntos, por saber cómo desarrollar las habilidades que tengo y por no solo ser mi

profesor en la parte académica, sino por enseñarme muchas otras cosas que me serán útiles a lo largo de mi vida; este trabajo es solo el inicio de todos los proyectos que vendrán en un futuro.

Al Dr. Alain Legendre, por su trabajo, dedicación, esfuerzo, paciencia y confianza que me ha brindado a lo largo del proyecto y de mi trabajo de tesis; así como por considerar como su igual dentro de este proyecto, sin su asesoramiento no habría logrado tener tan buen trabajo.

Al Dr. Serafín Joel Mercado Doménech, por su apoyo y asesoramiento, sin su trabajo y dedicación en esta nueva área del conocimiento muchas de las cosas que hoy existen en la Psicología Ambiental, no habrían sido posibles sin usted.

A la Dra. Ana Maritza Landázuri Ortiz (Q.E.P.D.), por confiar en mi trabajo y siempre haber considerado que puedo realizar grandes proyectos; además de inyectarme las ganas de superarme y hacer todo lo que quiera en la vida.

A la Mtra. Mayra Mónica Hernández Moreno, por su confianza, por habernos dado todo el apoyo que necesitamos tanto teórico, técnico y personal; y por además de ser una gran académica, también ser un gran ser humano.

Gracias a la Dra. Maricela Osorio Guzmán, la Dra. María Antonieta Covarrubias Terán y al Dr. Juan Ignacio Aragonés Tapia, por haberme brindado asesoramiento dentro del desarrollo de mi trabajo.

Son demasiadas las personas con las que me siento agradecido y me siento con pocas palabras para hacérselos saber; sin embargo, sé que sin ustedes mi vida sería diferente, gracias a todos mis familiares que siempre creyeron en mí: Estela, Elizabeth, Alejandro (Q.E.P.D.), Tere, Mary, Fede, mi tía Lena, mi tía goya, a mis abuelos paternos José y María (Q.E.P.D.) y maternos Camerinos y Margarita ((Q.E.P.D.). Y Gracias a todos mis amigos de la carrera Roberto, Héctor, Jaqueline, Estivalis, Mónica, Andrea, Leslie, Sandra, Daniela, Edely, Rosario, Leslie, Jorge, en fin, a todo el grupo 55 generación 2009-1 de la FESI.

A todos mis amigos de CCH-Azcapotzalco, Ramón, Arantxa, Ricardo, Liz, Dafne, Jorge, Edgar, Sandra, Adriana, Profesora Ana Lilia y todas las personas que estuvieron en esa grandiosa etapa de mi vida.

A "*mis niños*", Ricardo, Karla, Sarai, Binisa, Carla y Víctor, por compartir conmigo grandes proyectos y por considerarme un ejemplo a seguir y un agente de cambio.

Y finalmente, a la Universidad Nacional Autónoma de México y especialmente a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ya que sin la labor que se realiza dentro de estas instituciones, muchas generaciones de estudiantes no tendríamos la oportunidad de ser grandes profesionistas.

A todos y cada uno de ustedes...

¡G R A C I A S!

# ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
I. Socialización.....	4
I.I Definición de Socialización.....	4
I.II Socialización Primaria. La Familia.....	4
I.III Socialización Secundaria. La Escuela (entre pares).....	6
I.IV Del Juego.....	9
I.IV.I Desde Piaget.....	10
I.IV.II Desde Vygotsky.....	11
II. Definición de Afectos.....	15
II.I Afectividad.....	15
II.II Teoría de los Afectos.....	17
II.II.I Teoría Cognitivo-Conductual.....	17
II.II.II Teoría Humanista.....	18
II.II.III Teoría Histórico-Cultural.....	18
II.III Patrones de Crianza.....	19
II.IV Regulación & Autorregulación.....	20
III. Psicología Ambiental.....	22
III.I Definición.....	23
III.II Psicología Ecológica.....	23
III.III Dinámica de la Personalidad.....	26
Justificación y Objetivos.....	29
Metodología.....	33
Análisis de Resultados.....	44
Conclusiones y Discusión.....	69
Bibliografía.....	76
Anexos.....	81

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como eje 2 objetivos; primero, examinar las razones de uso de los lugares de juego preferidos, para proponer una categorización de las mismas; segundo, determinar la importancia de los lugares de juego, con base en la frecuencia de las respuestas de uso. Participaron 423 niños pertenecientes a 3 escuelas públicas ubicadas en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. Se aplicó la traducción al español del cuestionario "Les endroits où je joue avec mes amis". Los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico SPSS 19.0. Con respecto al objetivo 1, se realizó la categorización de las razones de uso, ubicándolas en 4 dimensiones generales y diferentes sub-categorías, obteniendo un total de 24 sub-categorías específicas de razones de uso de los lugares de juego preferidos; y con el objetivo 2, se encontró que de acuerdo a la frecuencia de los lugares de juego, los lugares públicos son los que tienen mayor importancia en función de la elección de lugar de juego, por parte de los niños en edad escolar.

**PALABRAS CLAVE:** *Lugares de juego, razones de uso, frecuencia de los lugares de juego, niños en edad escolar.*

# INTRODUCCIÓN

En este trabajo se retomó como base el modelo teórico-metodológico de la psicología ambiental, cuya definición es *“aquella disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre la conducta y el ambiente sociofísico, ya sea éste natural o creado por el ser humano”* (Aragonés y Amérigo, 2010); en este sentido, como lo menciona Páramo (1996), la base profesional e investigativa de la psicología ambiental proviene de distintas áreas como la geografía, la salud pública, la arquitectura, la planeación urbana, la ergonomía, la psicología social y distintas áreas de desarrollo teórico como el análisis experimental del comportamiento, la psicología de la salud, comunitaria, organizacional, entre otros. Así pues, el carácter interdisciplinario de la psicología ambiental denota el interés de mostrarse como un paradigma unificador de distintas disciplinas, dejando en claro que las diferencias entre ésta con las demás propuestas paradigmáticas está en su análisis, es decir, se enfatiza en lo psicológico; en aspectos comportamentales, la cognición, el aprendizaje y la personalidad.

Así pues, con la premisa de unificar distintas áreas del conocimiento para comprender nuestra realidad, la cual es cada vez más compleja, se retomaron bases teóricas y metodológicas de distintas disciplinas, como el urbanismo y la edafología; además fue necesario abordar algunas teorías que dieron dirección al tema principal; como la socialización y la importancia del juego en el desarrollo de los niños, desde los principales marcos teóricos; así como las teorías que dieron origen a la psicología ambiental contemporánea, por lo que se hizo una revisión de los principales autores y se abordaron algunos de los preceptos básicos de la psicología ambiental para el desarrollo de los objetivos de este trabajo.

En el primer capítulo se habla sobre la socialización, donde los autores citados en este apartado, mencionan que es un proceso que tiene como objetivo transmitir las normas de una sociedad de una generación a otra, es decir, se trata de enseñarles reglas, principios y valores a los niños para que se las apropien y así puedan interactuar funcionalmente con personas de su entorno; en este

proceso se encuentra una construcción bidireccional, ya que existe el reconocimiento de la influencia entre el individuo y su grupo de pertenencia, esto con el propósito de insertar funcional y propositivamente al individuo en la sociedad.

Dicho proceso se lleva a cabo a través de dos momentos; la socialización primaria y la socialización secundaria. La primera inicia en la familia, esta es el primer agente de socialización durante los primeros años de vida y donde se suele seleccionar de modo directo o indirecto a otros agentes como los elementos de la cultura, las relaciones que se establecen con los iguales, así como los estilos de disciplina usados por los padres y/o tutores, siendo estos, los modelos de los niños, niñas y adolescentes de una cultura, para orientar su desarrollo.

Por otra parte, en la socialización secundaria la escuela se convierte en el siguiente contexto de socialización, ya que implica una importante modificación dentro de las relaciones sociales del niño. En este sentido, el tipo de actividades que realiza el niño son distintas, ya que el niño se relaciona con otros niños o adultos, por lo que el tipo de relación que establece es diferente en comparación a su familia. Para el desarrollo del ser humano, Bronfenbrenner (1979) postuló que la interacción entre el individuo y el grupo social que lo rodea, está compuesto por un conjunto de estructuras seriadas concéntricamente.

Después de abordar estos temas, se desarrolla una perspectiva del juego, la cuál ha sido desarrollada a través de diversos modelos teóricos-metodológicos, así como un repaso de las distintas perspectivas de los Afectos.

En el segundo capítulo se hizo una revisión bibliográfica de la evolución de las definiciones de psicología ambiental, realizadas por los autores pioneros, además de los modelos teóricos básicos de esta área del conocimiento. En el segundo apartado se muestra una exploración sobre la psicología ecológica, donde se abordó la teoría de los escenarios conductuales desarrollado por Roger Barker; finalmente, se abordó la dinámica de la personalidad desarrollado por Kurt Lewin.

# I. SOCIALIZACIÓN

## I.I Definición de Socialización.

De acuerdo a Schaffer (2000), la socialización es un proceso que tiene como objetivo transmitir las normas de una sociedad de una generación a otra; en otras palabras, se trata de enseñarles reglas a los niños, para que las sigan y así puedan comenzar a interactuar con personas de su entorno. Andréu (2003), menciona que la socialización es un proceso por el cual se transmite la cultura, los valores y los comportamientos; dentro de este proceso se encuentra una construcción bidireccional, es decir, el reconocimiento de la influencia entre el individuo y su grupo de pertenencia, con el objetivo de insertar funcional y propositivamente al individuo en la sociedad. Según Perinat (2007), la socialización es el desarrollo de la sociabilidad y dicha socialización comienza en el seno familiar, siendo deber de los padres enseñar y/o educar al niño con las normas sociales de su comunidad de práctica.

Como lo mencionan los autores anteriores, la socialización hace referencia al proceso mediante el cual la persona se apropia de los valores, creencias y normas de comportamiento de la sociedad en la que vive, en este sentido, la familia es para la mayoría de nosotros, el primer contexto en el que iniciamos nuestro desarrollo psicosocial y su influencia perdura a lo largo de toda nuestra vida; así, la familia se convierte en el nexo entre el individuo y la sociedad. Además, Rodríguez en el 2007, menciona que al mismo tiempo en que ocurre todo este proceso, el niño elabora un sentido propio de identidad con respecto a su grupo de pertenencia.

## I.II Socialización Primaria. La Familia

La socialización primaria inicia en la familia, siendo un proceso amplio y complejo, distinguiendo dos aspectos esenciales: el contenido y la forma (Musitu, 2005).

La familia es el primer agente significativo de socialización durante los primeros años de vida y donde se suele seleccionar de modo directo o indirecto a otros agentes como: los elementos de su cultura, los medios de comunicación, la escuela y las relaciones que establecen con sus iguales, las cuales adquieren especial preeminencia durante la educación básica (Tuñón, 2010 y Cuevas, 2012).

Es conveniente distinguir lo que se transmite en la socialización, por ejemplo, qué valores son inculcados en los hijos; así como los estilos de disciplina utilizados por los padres (Musitu, 2005; Covarrubias y Gómez, 2012).

Los estilos de disciplina o pautas de crianza, están directamente relacionados con los procesos de socialización y de desarrollo humano; constituyen entonces, el conjunto de acciones que las personas adultas, como modelo de los niños, niñas y adolescentes de una cultura, realizan para orientar su desarrollo (Tuñón, 2008).

No debemos olvidar que las prácticas de crianza y el cuidado en la etapa de la infancia, se encuentran ligadas a factores socioculturales:

*“Un rasgo de las practicas lo constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, dentro de las relaciones de crianza [...] Se podría decir, que son aquellas nociones, no muy elaboradas, sobre la manera como se debe criar a los hijos. Por lo tanto, la justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres”* (Bocanegra, 2007, p.5).

Podemos asumir en términos generales que la socialización primaria es un proceso de interacción social, a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos de su entorno familiar (Mieles y García, 2010).

### I.III Socialización Secundaria. La Escuela (entre pares).

La escuela se convierte en el siguiente contexto de socialización, ya que estar en la escuela implica una importante modificación dentro de la esfera de relaciones sociales del infante. Así pues, ya sean adultos y otros infantes de la institución educativa, el niño establece otro tipo de relaciones con respecto a su familia, además, el tipo de actividades son distintas (Hernández, 2001).

En este sentido, la escuela no solo dota de habilidades y conocimientos académicos al infante, sino que es determinante para el desarrollo cognitivo, social y afectivo, además de otorgarle: competencias comunicativas, el desarrollo del rol sexual, conductas pro-sociales, formar su identidad, la imitación de acciones que realizan sus compañeros y la comprensión de las relaciones de causa – efecto. Las relaciones entre pares en la infancia, son esenciales para la adaptación psicosocial actual y futura establecidas durante las actividades grupales o por amistades diádicas, mismas que juegan un papel importante en el desarrollo de los niños, ayudándolos a manejar nuevas habilidades sociales, acceder a las normas sociales y procesos involucrados en las relaciones interpersonales (Boivin, 2011).

En la actualidad existe un acuerdo unánime al considerar que las relaciones entre iguales desempeñan un papel primordial en el desarrollo social infantil, además del valor intrínseco de la relación con los compañeros –en cuanto necesidad humana de afiliación– la reciprocidad que caracteriza a las relaciones sociales entre pares, resulta esencial para el desarrollo social en esta etapa del desarrollo (Pérez, 2004).

Además, la relación entre iguales muestra una función identificadora, la cual postula que las relaciones interpersonales posibilitan el conocimiento de sí mismo y de los demás (Escobar, 2008). Las teorías del desarrollo exponen que como parte del proceso de formación de la identidad personal, los niños y adolescentes

emplean al grupo de iguales como fuente primaria para la comparación social, proporcionando al niño una retroalimentación directa con la cual sustentará su auto-imagen y auto-concepto.

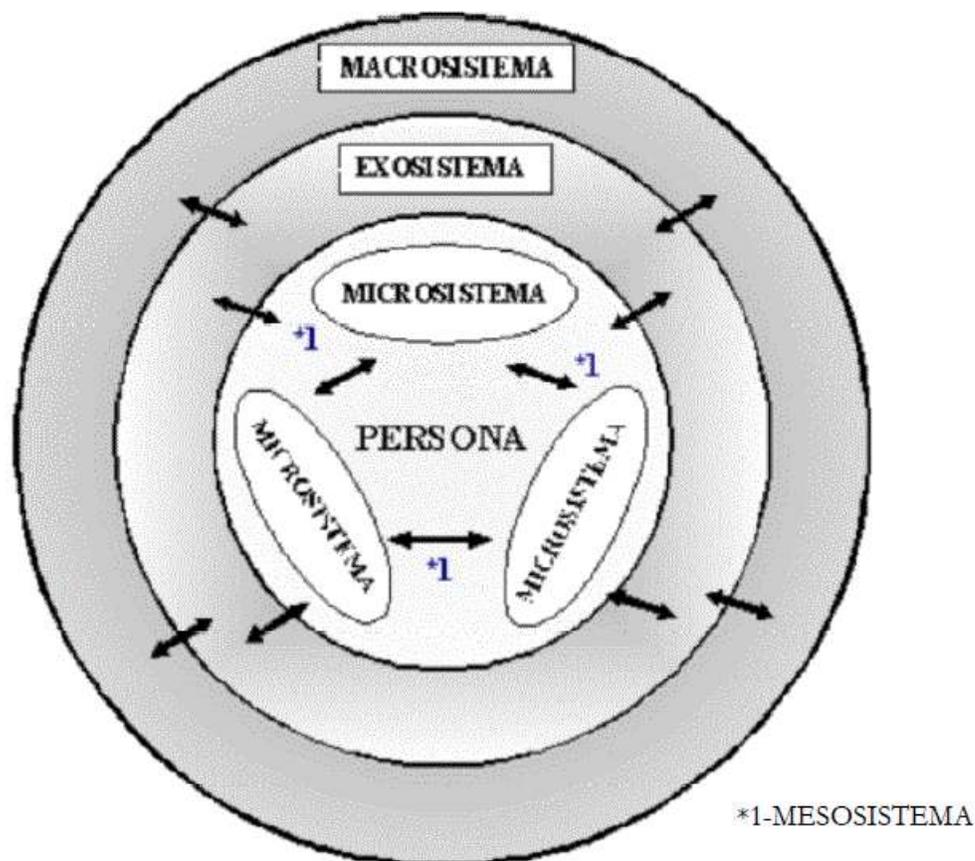
El grupo de iguales o pares se ha definido como aquellos compañeros de la misma edad o como los niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo. Además, las relaciones entre iguales en niños, son distintas de las que se establecen con los adultos, ya que las relaciones con adultos son relaciones asimétricas y de complementariedad entre dos personas de distinto estatus, las relaciones entre iguales se caracterizan en la simetría por basarse en la igualdad y la reciprocidad entre individuos que tienen habilidades similares (Hernández, 2001).

Por último, es importante contemplar que conforme los seres humanos nos incorporamos a un grupo social en particular, no solo aprendemos los valores, normas y formas de relación, sino que también iniciamos a formar parte de las dinámicas de participación de dicho grupo. Bronfenbrenner (1979) postula que el desarrollo del ser humano es producto de su interacción con el grupo social que lo rodea y al respecto propone un conjunto de estructuras seriadas e incluyentes, las cuales son:

- a) **Microsistema.**- Es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, el trabajo y con sus amigos.
- b) **Mesosistema.**- Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida

social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplia cuando la persona entra en un nuevo entorno.

- c) Exosistema.- Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc.).
- d) Macrosistema.- Es el contexto cultural o sub-cultural o de clase social, ideologías o creencias en el que están inmersos todos los sistemas.



Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Torrino, 2002).

Así pues, es posible concluir que el desarrollo humano no puede ser concebido como una característica del individuo y como un proceso individual, independiente del contexto en el que éste piensa, siente y actúa; por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; además, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras (Vigotsky, 1979).

#### I. IV Del Juego

Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban gran importancia a aprender jugando y animaban a los padres para que dieran a sus hijos, juguetes que ayudaran a “formar sus mentes”, para actividades futuras como adultos (Montañés, s/f).

Como lo menciona Chavéz (2013), el desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego, debido a que además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, a través de él, el niño desarrolla su personalidad, habilidades sociales, capacidades intelectuales, psicomotoras y, en general, le proporcionan las experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar, por lo que cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él.

La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible, una única explicación teórica sobre la misma. Ya sea porque se aborda desde diferentes marcos teóricos o porque los autores se centran en distintos aspectos de su realidad, lo cierto es que a través de la historia aparecen muy diversas

aplicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y puede seguir desempeñando en la vida humana (Montañés, s/f).

#### I. IV. I Desde Piaget

Al revisar los trabajos de Piaget (citado en Chávez, 2013) encontramos que el autor destacó la importancia del juego en los procesos de desarrollo y relacionó el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica, postuló que las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. De los dos componentes que presuponen toda adaptación inteligente a la realidad (asimilación y acomodación) y el paso de una estructura cognitiva a otra, el juego es paradigma de la asimilación en cuanto que es la acción infantil por excelencia y es la actividad ineludible con la cual el niño interacciona con una realidad que le desborda.

De manera específica Piaget (Ibídem) dice que en el juego se encuentra la orientación del propio individuo hacia su comportamiento, la preponderancia de los medios sobre los fines de la conducta y en definitiva, el predominio de la asimilación sobre la acomodación. Y que en teoría, cualquier adaptación verdadera al medio supone un equilibrio entre ambos polos, la incorporación de comportamientos que obligan a modificar las propias estructuras cognitivas es el paradigma de predominio de la acomodación, el juego, en el que se distorsiona esa realidad externa a favor de la integridad de las propias estructuras, será el paradigma de la asimilación.

Además, retomando las etapas del desarrollo de la infancia, Piaget clasificó los juegos en las siguientes categorías:

1. Juego funcional. Está relacionado con el estadio sensoriomotor, que se contempla de los 0 a 2 años y éste se caracteriza por esbozos de juegos que se expresan en movimiento de las extremidades.

2. Juego simbólico. Está relacionado con el estadio preoperacional, que se contempla de los 2 a 6 años, éste implica la capacidad de representación imaginaria de un objeto o situación ausente, imitación, lenguaje, dibujo e “imagen mental”.

3. Juego reglado. Está relacionado con el estadio operacional concreto, que se contempla de los 6 a 12 años, en el que se incluye un factor social que obliga a generar una regla ordenadora.

Desde esta perspectiva el juego está condicionado por la etapa y las características de la misma. Por lo tanto, los juegos tradicionales de reglas tienen un importante componente motor (correr, saltar, desplazar una pelota, etc.) y presuponen una representación colectiva del significado de sus acciones (ser prisionero, héroe en un rescate, chutar a gol en el fútbol), pero ambos aspectos están subordinados a la regla, que constituye la característica propia (Chavéz, 2013).

#### I. IV. II Desde Vygotsky

Para Vygotsky (1968) lo que caracteriza al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria. La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándolo a definir en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria.

La teoría histórico cultural de Vygotsky y las investigaciones transculturales posteriores, han superado la idea Piagetiana de que el desarrollo del niño debe

entenderse como un descubrimiento exclusivamente personal y ponen el énfasis en la interacción entre el niño y el adulto, o entre el niño y otro niño, como hecho esencial para el desarrollo infantil (Galindo, 2007).

A partir de los elementos teóricos planteados se pueden desarrollar diferentes postulados teóricos y metodológicos sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores; partiendo de la idea de comprender como el desarrollo no es exclusivamente personal, aspecto brillantemente expuesto en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), postulado por Vygotsky, pero para comprender este principio, deben revisarse los componentes del mismo, los cuales son: Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial.

1.- Zona de Desarrollo Real. También llamada la mayoría de las veces como nivel evolutivo real. Esta zona supone aquellas actividades de aprendizaje que los niños pueden realizar por si solos y que son indicativas de sus capacidades y habilidades, ya desarrolladas o maduras.

2.- Zona de Desarrollo Potencial. Esta zona nos muestra el nivel de desarrollo que puede alcanzar un niño para aprender o resolver un problema bajo la guía de un maestro o de un compañero que sea más capaz. Aclarando que dicho problema debe de ser resuelto por el niño en cuestión, pero solo con una pequeña ayuda, no debe de entenderse como la solución de un problema por manos de un compañero o maestro.

3.- La Zona de Desarrollo Próximo. La cual es solamente la *distancia* que hay entre las dos zonas ya descritas. Es decir, es el espacio que hay entre las capacidades y habilidades maduras ya existentes y las que están por existir, las que están en proceso de maduración.

La conceptualización de Vigotsky es la siguiente: “La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que 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 de otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979).

La ZDP puede ser considerada también en otros términos como un concepto que expresa el desarrollo o nivel psicogenético del hombre para procesar la información determinada por la historia y la cultura, pasando de un modo interpsicológico a un modo intrapsicológico. Del mismo modo podemos también interpretarla como la interacción entre el sujeto más experimentado que enseña, entre el sujeto menos experimentado, que es el que aprende.

Carrera (2001) menciona que la Interiorización es el paso de los procesos psicológicos o funciones psicológicas superiores de un plano, actividades externas o sociales a un plano individual o interno. Esta se considera como la evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación de un concepto, la cual comienza en la infancia; pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación de concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad. Antes de esta edad encontramos determinadas formaciones intelectuales, que cumplen funciones similares a las de los verdaderos conceptos, que aparecerán más tarde.

Hay una etapa de evolución entre la primera y la última fase. Un factor importante en el surgimiento del pensamiento conceptual tiene que ver con las tareas con las cuales la sociedad enfrenta al joven y lo ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos. Si el ambiente no le presenta nuevas ocupaciones, no lo enfrenta con nuevas exigencias, no estimula su intelecto y su pensamiento no llega a los estadios superiores.

Además, Vygotsky creía que el juego es una actividad excelente para el desarrollo cognoscitivo. Él estaba interesado especialmente en los aspectos simbólicos e imaginativos del juego, como cuando un niño monta una escoba como si fuera un caballo. Para los niños pequeños, la situación imaginaria es real. Los padres deben fomentar este tipo de juego imaginario, porque mejora el

desarrollo cognoscitivo del niño, especialmente en el pensamiento creativo (Santrock, 2007).

Otra idea que Vygotsky consideraba, era que la unidad fundamental del juego infantil es el juego simbólico colectivo, o como él lo llamaba, el “juego protagonizado”, característico de los últimos años preescolares. Se trata, por tanto, de un juego social, cooperativo, de reconstitución de papeles adultos y de sus interacciones sociales. Los juegos de ficción o juegos protagonizados tendrían ya unas reglas: las acciones necesarias para definir un rol social y el carácter, necesariamente complementario, de estos papeles para definir un tema de juego (García, 1992).

Otros son los juegos instruccionales, los cuales representan una valiosa herramienta para lograr el desarrollo integral del individuo mediante la creación de situaciones específicas que favorezcan la motivación hacia las diferentes áreas del saber y puede considerarse una etapa que se inscribe en el conjunto de procedimiento de pedagogía activa, como una actividad dirigida que facilita la apropiación de los descubrimientos (Iztúriz, 2007).

Mercedes (1996) menciona que el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo, el punto más elevado del desarrollo escolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse el juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño.

Finalmente, Chateau (1958) nos dice que el niño es un ser que juega y nada más. Preguntarse por qué el niño juega es equivale a preguntarse por qué es niño. “La infancia sirve para jugar y para imitar”. También dice que no se puede imaginar la infancia sin sus risas y sus juegos y que gracias al juego crece la inteligencia.

## II. DEFINICIÓN DE AFECTOS

De acuerdo a Aranda (2008) el desarrollo afectivo es la evolución de los procesos emotivos que son únicos en cada individuo, para así responder, reaccionar o sentir ante factores internos o externos. El desarrollo afectivo se realiza por la interacción de dos aspectos; el autoconcepto o punto de vista sobre lo que uno es, y el autocontrol o habilidad para dirigir el curso de su propia conducta.

### II. I Afectividad

El concepto de Afectividad, en sentido estricto, es la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra o a una situación. En sentido amplio, en la afectividad se incluye tanto las emociones y los sentimientos como las pasiones. Las emociones, son estados afectivos, que sobrevienen súbita y bruscamente en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras (estado afectivo agudo, de corta duración y acompañado de mayor o menor repercusión orgánica). Los sentimientos, son estados afectivos complejos, estables, más duraderos que las emociones pero menos intensos (respuesta duradera y persistente, pero de matices suaves). Las pasiones, son estados afectivos que participan en las características de las emociones y de los sentimientos en cuanto que poseen la intensidad de la emoción y la estabilidad del sentimiento. Es evidente que en los niños, hasta los dos años, lo que predomina son las emociones (González, s/f).

Otra propuesta (Ortiz, 2009) sobre el desarrollo de la afectividad, es que está inicia desde el vientre de la madre (la madre es con quien el bebé comienza a desarrollar su primer vínculo afectivo y social), ya que existe una aceptación y agrado recíproco, después se extenderá a las demás personas. El niño comenzará a desarrollar y aprender de las relaciones afectivas por medio de lo que vea y sienta, por medio del tono y actitud que le digan las cosas, las cuales

tendrán más relevancia que el contenido del mensaje. Es importante que el niño sea tratado con amabilidad y afectividad, porque a edades tempranas influyen más sus emociones y sentimientos que su propia inteligencia.

Bridges (citado en Franco, 1988) nos menciona que la afectividad infantil se puede dividir en un aspecto intenso y otro dominante. En el aspecto intenso el niño no tiene dominio sobre sus sentimientos y emociones y no solo destaca su intensidad, sino también su profundidad es por eso que Mauco (1980, citado en Franco, 1988) nos menciona que la niñez es la edad de las grandes pasiones.

Dentro de la amplia gama de procesos y fenómenos que pueden ser considerados como pertenecientes a la afectividad pueden trazarse ciertas distinciones generales. En primer lugar, las *emociones primarias* que no implican mediación cognitiva (p. ej., el miedo) y las *emociones secundarias (sentimientos)* que involucran mediación cognitiva (p. ej., la culpa). Se considera que las emociones primarias o discretas constituyen el mecanismo fundamental del comportamiento afectivo, siendo respuestas organísmicas más bien automáticas y en gran medida características de los estadios tempranos del desarrollo. Los afectos secundarios, por su parte, son fenómenos más complejos, surgen en la experiencia humana más tardíamente a partir de los procesos de socialización y el aprendizaje interpersonal y representan el establecimiento de lazos sistemáticos entre emociones primarias y categorías de objetos y situaciones (Sassenfeld, 2012).

Finalmente, Martín (2004) dice que el desarrollo de la afectividad es un aspecto que puede presentar una di-sincronía con el desarrollo intelectual y se puede llegar a manifestar cuando el niño detrás de su gran inteligencia esconde ansiedad, miedo e inseguridad, porque no existe un ambiente ideal para poder expresar sus conocimientos y emociones. Por otra parte Ortiz (2009) comenta la importancia de la afectividad y le da un importante lugar para la educación de un niño porque es la base de la formación.

## II. II Teorías sobre Afectos

### II.II.I Teoría Cognitivo-Conductual

El conductismo y el positivismo lógico no se preocuparon, ni consideraron lo socio-afectivo como objeto de investigación científica por no ser controlable, pero a partir de los años 70's cambio el estricto modelo de estímulo-respuesta por otro neo-conductista, que con la elaboración de constructos teóricos no observables, se caracterizó este tipo de trabajos y así llegó la psicología cognitiva (Trianes y García, 2002).

Así pues, uno de los principales autores que han desarrollado todo un modelo teórico-metodológico que atiende a una parte del gran complejo de lo que son los afectos fue, Albert Ellis.

En enero de 1955, Ellis le dio formalmente el nombre de *Terapia Racional* y presentó su primer trabajo significativo al respecto en el congreso de la American Psychological Association (APA) en Chicago en 1956. En el mismo año fue miembro fundador y primer presidente de la Sociedad para el Estudio Científico del Sexo. Ellis utilizaba el enfoque activo-directivo en psicoterapia, el cual combinaba elementos cognitivos, emotivos y comportamentales. La reproducción de tres trabajos de Ellis en su libro "Experiments in behavior therapy" en 1964, fue la que contribuyó en forma definitiva al nacimiento del modelo de psicoterapia cognitivo-conductual (Lega y Velten, 2008).

En 1961, Ellis cambió el nombre de su psicoterapia por *Terapia Racional Emotiva* (TRE) con el propósito de reflejar la conexión entre significados, propósitos y emociones. Al comienzo de 1993, la re-bautizó como *Terapia Racional Emotivo-Conductual* para enfatizar los cambios en el comportamiento externo que, junto con los cambios cognitivos y emocionales, son las metas de su modelo de psicoterapia.

En este aspecto, la psicología clínica y la terapia cognitiva ponen actualmente énfasis en el papel que juegan las emociones en la génesis de psicopatología e incluyen en el tratamiento el control o cambio de las emociones.

### II.II.II Teoría Humanista

Duque (2001) menciona que a mediados del siglo pasado la psicología humanista, encabezada por Carl Rogers, prestó atención a las emociones y sentimientos. Su modelo era de los primeros, que a diferencia de otros, manejaba como eje rector la terapia no directiva, el acompañamiento de persona a persona y un claro ejemplo de como la terapia se enfocaba en los afectos; es la primer estrategia de su principal técnica, el *reflejo de sentimiento*, el cual consiste en una pequeña síntesis de lo que el usuario le dice al terapeuta en el transcurso de la sesión, esto con el fin de que el usuario identifique y esté en contacto con lo que está sintiendo, tanto a nivel emocional como sentimental. Se postula que con este tipo de intervenciones el usuario tendrá un panorama más amplio de lo que sucede en su entorno y de esta manera podrá potencializar sus habilidades para que pueda solucionar cualquier tipo de dificultad que encuentre en su vida diaria.

### II.II.III Teoría Histórico-Cultural

La psicología cultural inserta un nuevo concepto de aprendizaje para incluir otros aspectos que constituyen a la persona: subjetividad, emociones y autoconcepto. Surgiendo un área de trabajo sobre las relaciones entre iguales que ha sido muy productiva y ha documentado componentes y modelos de competencia social y emocional (Trianes y García, 2002).

Covarrubias (2006) menciona que la afectividad se adquiere en dos momentos importantes; el primero en el cuál los sucesos continuos (que son también repetitivos de los demás y como primera instancia nuestro seno familiar que es el primer entorno de socialización que tenemos) los interiorizamos y nos los apropiamos, esto se logra mediante actitudes, percepciones, ideas y

conceptos. Ya para el segundo momento estas apropiaciones tienden a regular nuestro comportamiento.

### II.III Patrones de crianza

Como ya se había mencionado, la familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primero, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es importante señalar que las reglas sociales no son impuestas, sino construidas por el niño con la colaboración del adulto o tutor y dentro de esta institución existen tres maneras de realizar el ejercicio de socialización en relación con los niños (Pérez, 2004):

- a) Los Padres/Tutores Dictadores. Los cuales esperan una obediencia estricta y casi nunca o nunca explican sus acciones; recurren mucho a tácticas afirmadoras de su poder (castigos, amenazas, privación de privilegios) para obtener obediencia.
- b) Los Padres/Tutores Autoritarios. Esperan una conducta madura y establecen unas normas claras para estas conductas. También imponen firmemente normas y reglas utilizando órdenes y sanciones cuando lo creen necesario. Sin embargo, estimulan la independencia, la individualidad del niño y valoran la comunicación abierta entre padres/tutores e hijos, y
- c) Los Padres/Tutores Permisivos. Estos plantean relativamente pocas exigencias a sus niños y ejercen raramente un control firme sobre ellos. También son relativamente cálidos y estimulan a sus hijos a expresar sus sentimientos e impulsos.

En este aspecto, (Ibídem) propone 4 técnicas disciplinarias que los padres/tutores utilizan para la regulación del niño; 1) *Inducciones*. Estas parecen fomentar la conducta pro-social, porque con frecuencia destacan las consecuencias que tiene el comportamiento del niño para los demás, potenciando

la adopción de perspectivas, la empatía y la simpatía. 2) *La Afirmación de Poder*. Es el empleo real o amenazado de fuerza, castigo o retirada de privilegios para inducir a la obediencia. Estas técnicas ejercen una considerable presión externa en el niño para que se comporte de acuerdo con los deseos de sus padres. Se han encontrado asociaciones poco consistentes entre las técnicas de afirmación de poder y las conductas pro-sociales. 3) *La Retirada del Cariño*. Se expresa en interacciones disciplinarias donde los socializadores dan una expresión directa, aunque no física, de su enfado o desaprobación porque el niño se ha comportado de una manera no deseada. Y, 4) *Calidez y Afecto de los Padres*. Un padre cálido y afectuoso es una persona profundamente comprometida con el bienestar del niño, que es sensible a sus necesidades y muestra entusiasmo cuando el niño lleva a cabo conductas deseadas.

Este tipo de técnicas pueden ser útiles para que los niños tomen consciencia de la existencia de los otros seres humanos y de su participación en el núcleo familiar y comunitario, se construyen lazos que unen filial y fraternalmente a los unos con los otros, generando un tejido social que ayude al bienestar de los que forman parte de él. Las dificultades inician, sí desde los primeros años de vida se carece de las relaciones filiales e interpersonales positivas, cuando se ha sometido al niño a malos tratos, a la soledad, la indiferencia o la exclusión del grupo de pertenencia. En estos casos se transforma el auto-concepto del niño, de la familia, la sociedad o comunidad, generando así sentimientos negativos que pueden transformar por completo la trayectoria de vida de una persona (Mieles y García, 2010).

#### II.IV Regulación & Autorregulación

Para comprender este proceso podemos retomar lo que Covarrubias en el 2006 menciona al respecto de la afectividad en una edad temprana y como esto da origen al proceso de *Regulación-autorregulación*; la autora refiere a que en la convivencia con los demás, surgen en un primer momento de la socialización, la

interiorización y apropiación de actitudes, percepciones, ideas y conceptos. En segundo plano, el desarrollo de estas actividades interiorizadas y apropiadas son punto de referencia para la regulación de nuestra conducta, formando así una tendencia de comportamiento regulado-autorregulado, en un proceso de interrelaciones diacrónicas<sup>1</sup> y sincrónicas<sup>2</sup>.

La regulación emocional se caracteriza por los procesos involucrados en el manejo de distintos niveles de emociones tanto positivas como negativas, por lo que recae una amplia gama de habilidades en el niño, desde el reconocimiento de las emociones de si mismo y de otros, hasta que aquellas permitan una gestión eficaz y competente de los estados emocionales en las relaciones, es importante mencionar, que para este ejercicio es indispensable la participación del padre o tutor para mediar las distintas situaciones en las que el infante se puede encontrar (Velázquez y Guillen, 2007).

Finalmente desde una perspectiva psicológica y educativa, la autorregulación puede definirse como un proceso activo por el cual la persona establece los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando observar, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con el propósito de conseguir sus objetivos propuestos. Este modelo es explicado en cuatro fases: Previsión (antes de abordar las actividades en sí), observación y control (durante la actividad) y reflexión (al terminar). Y en cada fase las actividades de regulación se desarrollan en cuatro áreas; cognitiva, afectivo-motivacional, conductual y contextual (De la Fuente y Lozano, 2009).

1. Diacrónico: Que se desarrollo a lo largo del tiempo.

2. Sincrónico: Simultaneo, que ocurre o se desarrolla a la vez que otra cosa.

## II. PSICOLOGÍA AMBIENTAL

Páramo (1996) en su artículo *Psicología Ambiental*, menciona que la base profesional e investigativa de la psicología ambiental proviene de distintas áreas como la geografía, la salud pública, la arquitectura, la planeación urbana, la ergonomía, la psicología social y distintas áreas de desarrollo teórico como el análisis experimental del comportamiento, la psicología de la salud, comunitaria, organizacional, etc.

El carácter interdisciplinario de la psicología ambiental denota el interés de mostrarse como un paradigma unificador para distintas disciplinas. Es así como se han hecho propuestas como el de diseños de ambientes, las relaciones humanas con el ambiente, la ecología humana o la geografía ambiental. Quizá las diferencias de la psicología ambiental con las demás propuestas paradigmáticas está en su análisis, enfatizando en lo psicológico, es decir, en los aspectos comportamentales dentro de una perspectiva amplia; de la cognición, el aprendizaje y la personalidad, sin que ello niegue la necesidad de recurrir a los aportes de otras disciplinas para poder entender la conducta en diferentes lugares o escenarios.

En términos generales casi toda la psicología es ambiental, si se comprende que el comportamiento en su sentido amplio es el resultado de la interacción con el medio. Pero para poder brindar una definición sobre Psicología Ambiental, es necesario hacer una revisión de las distintas definiciones que se han utilizado desde que esta área del conocimiento inicio a mediados del siglo pasado, (citadas en Páramo, 1996):

- Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978), definieron la psicología ambiental como el estudio de la conducta humana en relación con el ambiente ordenado y definido por el ambiente.

- Russel y Ward (1982), que la definieron como “el área de la psicología interesada en proveer de un manejo sistémico las relaciones entre el hombre y su ambiente-conducta” (citado en Mercado, 2013).
- Altman (1987), la definió como el estudio de la conducta humana y el bienestar en relación con el ambiente sociofísico.
- Canter (1987), la definió como el área de la psicología que agrupa y analiza las transacciones e interrelaciones de las experiencias humanas y sus acciones con aspectos pertinentes del entorno socio-físico.
- Gifford (1987), por su parte, dijo que es el estudio de las transacciones entre los individuos y su ambiente físico.

En este sentido, Canter y Gifford mejoraron las primeras definiciones, las cuales mencionaban la influencia del ambiente físico sobre la conducta humana como si hubiera una relación directa o de causalidad de una sola vía entre los dos.

### III.I Definición

Unos de los autores más reconocidos en la actualidad, nos brinda la definición más utilizada de Psicología Ambiental, la cual es “*aquella disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre la conducta y el ambiente sociofísico, ya sea éste natural o creado por el ser humano*” (Aragonés y Américo, 2010).

Los temas que aborda esta disciplina son numerosos y abarcan diversas facetas del comportamiento humano en la vida cotidiana, así como en qué medida nos emocionamos ante un determinado lugar, qué uso hacemos del espacio en las relaciones sociales o cuáles son las conductas en ambientes dispares como la vivienda, la escuela, el hospital o la ciudad (Ibídem).

### III.II Psicología Ecológica

Para hablar sobre Psicología Ambiental, es necesario abordar la teoría de los Escenarios Conductuales, trabajo realizado por Roger Barker (1968) en su libro *Ecological Psychology*, una de las principales ideas de su trabajo es que uno

de los obvios del comportamiento humano, es su variación, argumenta que cada día de la vida de una persona, es marcada por las amplías fluctuaciones en casi cada atributo discriminable de su comportamiento, menciona algunos ejemplos, como los objetivos que cada persona sigue, su humor, su energía, su ansiedad, como es que el comportamiento de una persona cambia de acuerdo a situaciones particulares, como el bienestar, la tranquilidad, el éxito, el fracaso, el interés o el aburrimiento, sin embargo, reconoce que estas situaciones no son prominentes en la psicología científica.

La psicología científica ha estado más preocupada con otras dimensiones de variabilidad del comportamiento, reconociendo que existen diferencias entre individuos. Barker menciona, que este es uno de los grandes logros de la psicología, ya que a pesar de la variación de comportamientos entre individuos, se han desarrollado métodos para identificar y medir el comportamiento individual. Argumenta también, que una parte de la psicología científica tiene que ver con el gran número de constantes de comportamiento que se han medido y con las relaciones entre ellos.

Sin embargo, estos logros no han sido acompañados por los avances en el estudio de variaciones de comportamiento de origen natural. No obstante, existe un problema, ya que para obtener medidas de comportamiento estables, deben de ser impuestas condiciones estables y éstas, deben ser impuestas de nuevo cada vez que la medida es repetida. Si bien es cierto que este método proporciona las medidas de constancias individuales, en las condiciones designadas, pero elimina las variaciones individuales, bajo diferentes condiciones, éste destruye los contextos de comportamiento natural.

Barker argumenta que las fuentes generales de la variación de comportamiento intraindividual son claras; es decir, el comportamiento de una persona está conectado de un modo complicado con ambas partes: la interior (neuronas, músculos, hormonas, etc.) y su contexto exterior (el grupo de la escuela, donde se es un alumno o profesor, el juego en el que la persona es un

jugador o la calle en la cual es un peatón). Esta separación viene del hecho que las partes interiores y los contextos exteriores de una persona implican fenómenos según las leyes que son diferentes de aquellos que controlan su comportamiento.

Con lo que respecta a esta situación, lo menciona como un problema de dentro a fuera, el contexto exterior constituye el entorno ecológico molar, es decir, se compone de los fenómenos que se producen naturalmente y se acoplan con las ilimitadas reglas con las que la persona controla su comportamiento. Barker menciona que lo más sencillo y simple que se sabe sobre el entorno ecológico, es que no tiene estructura, no tiene partes con relaciones estables entre ellos.

Argumenta además, que la estructura no puede ser descubierta mediante la observación de una sola pieza, tal como se puede hacer con el punto de intersección del medio ambiente con una persona en particular o bien, considerando las partes por separado. El problema de identificar y describir el entorno ecológico de la conducta es empírico. Es necesario observar y describir el entorno para el desarrollo de las teorías que más tarde pueden orientar la investigación empírica. Asimismo, la identificación del entorno ecológico es ayudada por el hecho de que, a diferencia del espacio vital que tiene una realidad objetiva ésta tiene atributos temporales y físicos.

Así pues, ya que el mundo físico-temporal no es homogéneo, pero existe en partes naturales con fronteras definidas, el entorno ecológico ocurre en unidades salteadas. Unidades arbitrariamente definidas físicas o temporales no van a comprender una unidad ambiental, excepto por casualidad. Además, las fronteras y las características del entorno ecológico no pueden ser determinadas por observar a las personas dentro de ella. En este sentido, las prácticas de investigación deben identificar las unidades naturales del fenómeno estudiado. La naturaleza esencial de las unidades con las cuales los tratados de ecología son los mismos si ellos son físicos, sociales, biológicos o unidades de comportamiento: ocurren sin la regeneración de un modelo externo que se diferencia. Por estos criterios, un electrón, una persona y una cascada son unidades ecológicas.

Finalmente, dentro de las aplicaciones de la psicología ecológica se enfrenta el tema de que si los diferentes medios ecológicos producen un comportamiento diferente y si las diferencias o la falta de ellas, se pueden predecir a partir de los entornos, la respuesta es que el comportamiento no se puede predecir a partir de la información o de las teorías sobre el medio ambiente, que esto debe ser determinado por la investigación empírica en cada caso y que las predicciones de la evidencia empírica se deben hacer probabilísticamente por el medio ambiente y las conexiones con éste.

### III.III Dinámica de la Personalidad

Kurt Lewin (1969) en su libro *Dinámica de la Personalidad*, habla acerca de las causas de los procesos psíquicos y menciona que las relaciones buscadas por la teoría de la psicología experimental; se refiere casi de manera exclusiva a una relación específica, se refiere a esta como una conexión real, a la que le otorga el nombre de *adhesión* a cualquier tipo de objeto, conjunto de objetos o procesos; es decir, el hecho de que ciertos objetos similares se hallen conectados entre sí o de un proceso completo se mantenga unido en el sentido de una adherencia, se considera como la causa de un acontecimiento psíquico.

El caso más destacado de este tipo de conexión es el representado por la asociación entre dos objetos psíquicos, siguiendo los términos de la teoría asociacionista, los objetos *a* y *b* han formado entre sí una asociación debido a una previa contigüidad. Y este fenómeno asociativo se considera como la causa del hecho de que al aparecer la experiencia *a* se produzca la experiencia *b*.

Sin embargo, cuando no se considera la experiencia como la causa de la asociación y en cambio, se considera que las leyes que intervienen no obedecen a las leyes asociativas, por ejemplo, una tendencia determinante o cualquier tipo de cohesión natural, se sigue manteniendo el siguiente aspecto fundamental: el estímulo posee una cierta adherencia con respecto a ciertas reacciones y se considera que esta adherencia es la causa del proceso.

Por otra parte, Lewin consideraba que en psicología estos acoplamientos fueron concebidos en su mayor parte como unas conexiones rígidas y mecánicas, en el sentido de una asociación de estímulos individuales con respecto a reacciones ya establecidas. Por el contrario, se comenzaba a retomar la teoría de que no nos hallamos ante conexiones rígidas de distintas piezas o elementos, sino ante conjuntos extensos y temporales, cuyos momentos o fases pueden ser explicados sólo en función del total. Retomando este principio, se descubre el error en el planteamiento de la siguiente forma: la causa del proceso *b* no ha de ser entendida como un acoplamiento rígido con el hecho *a* independiente y anterior, sino que, si *a* es un momento dependiente de un total extenso, implica en sí este total. Así, en efecto, ninguna vinculación en eslabón de un miembro con otro miembro, son las conexiones de las partes del total, se considera como la “causa” del proceso.

Finalmente, Wicker (1979) menciona que Lewin y sus estudiantes, realizaron varios intentos de explicar las acciones de las personas, basándose en las percepciones del entorno de las personas, más que en las características reales del entorno. De hecho, Lewin comenzó a estudiar cuales son las razones por las que el medio ambiente afecta las percepciones de las personas y que a su vez influyen en su comportamiento, en otras palabras, Lewin consideraba que el medio ambiente tiene solo un efecto indirecto sobre cómo se comportan las personas.

Vinculado con el trabajo de Wicker, Canter (1977, citado en Páramo, 1996) desarrolló la teoría del lugar, cuya unidad de análisis es el lugar y es el resultado de:

- a) Las propiedades físicas de un sitio relacionado con las actividades que allí se desarrollan.
- b) Las conceptualizaciones evolutivas que sostienen las ocurrencias de las actividades: las metas, los objetivos o razones por las cuales la gente está en un determinado sitio en particular.

- c) Las acciones, actividades o comportamientos que el individuo o grupo social ejecuta en relación al sitio.

Canter propuso en su trabajo, asumir el lugar como unidad básica de análisis para enfocar el estudio de la interrelación y transacción entre cogniciones, actividades y ambiente físico. Parte del supuesto de que los lugares no pueden especificarse independientemente de la gente que los experimenta, diferencia fundamentalmente con la teoría del escenario conductual, “la gente siempre actúa sus acciones en un lugar definido y la naturaleza de ese lugar, así especificado, es un ingrediente importante en el entendimiento de las acciones y experiencias humanas”; es decir, Canter argumentó que el sentido del lugar puede dársele a una localización o a un paisaje según el significado o valor simbólico que le dé el individuo. Así el sentido de lugar puede estar determinado por los individuos en sí mismos más que por la apariencia física del sitio.

Con base en éstas teorías se han realizado trabajos como la exploración de el uso de los espacios públicos exteriores por niños (Legendre y Gómez, 2011). Sin embargo, no existen trabajos donde se analice la relación entre aspectos afectivos, desarrollo cognitivo, relaciones sociales y ambientes sociofísicos, por este motivo, es que en este trabajo se estudió la relación entre los razones por las cuales los niños utilizan los diferentes tipos de espacios abiertos urbanos (Palomares, 2013) y como estos tienen relación con los vínculos de amistad que establecen entre pares.

## JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO

A través de la búsqueda bibliográfica se encontró que diversas investigaciones han trabajado en relación al desarrollo integral de un niño; revisando y organizando estructuras cognitivas o realizando análisis del entorno histórico, cultural y social, esto para comprender el tipo de desarrollo que tendrá un niño en ese contexto en particular; por ello, dentro de estos dos apartados, se encuentran temas que se ven relacionados con los estilos de crianza, así como explicaciones a los afectos en la niñez, considerando los procesos de regulación y autorregulación; así como estudios que intentan explicar el comportamiento de las personas dentro de un contexto específico, sin embargo, no se han realizado trabajos que indaguen las razones por las cuales los niños, utilizan un espacio en específico como lugar de juego y si éste tiene relación con su percepción de lugar favorito o un lugar de juego en general. Por este motivo, los objetivos de este trabajo son:

### Objetivo General 1

Examinar y describir las razones de uso de los lugares de juego preferidos, para proponer una categorización de las mismas.

### Objetivos Particulares.

- Desarrollar una categorización de las razones de uso de los lugares de juego preferidos por los niños encuestados.
- Analizar la relación entre las categorías propuestas para la elección de un lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

H<sub>1</sub>. Existe una relación entre las categorías propuestas y el género de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre las categorías propuestas para la elección de un lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

- Analizar la relación entre las categorías más mencionadas para la elección de un lugar de juego preferido respecto de la edad y el género de los niños encuestados.

$H_{I-a}$ . Existe una relación entre las categorías más mencionadas para la elección de un lugar de juego preferido y la edad de los niños encuestados.

$H_{O-a}$ . No existe una relación entre las categorías más mencionadas para la elección de un lugar de juego preferido y la edad de los niños encuestados.

$H_{I-b}$ . Existe una relación entre las categorías más mencionadas para la elección de un lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

$H_{O-b}$ . No existe una relación entre las categorías más mencionadas para la elección de un lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

- Analizar la relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

$H_I$ . Existe una relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y el género de los niños encuestados.

- Analizar la relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y la edad de los niños encuestados.

$H_1$ . Existe una relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y la edad de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido y la edad de los niños encuestados.

#### Objetivo General 2

Determinar la importancia de los lugares de juego, con base en la frecuencia de las respuestas de uso.

#### Objetivos Particulares.

- Analizar las frecuencias de uso del lugar de juego con amigos.
- Analizar la relación de los lugares de juego con amigos y el género de los niños encuestados.

$H_1$ . Existe una relación entre los lugares de juego con amigos y el género de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre los lugares de juego con amigos y el género de los niños encuestados.

- Analizar la relación de los lugares de juego con amigos y la edad de los niños encuestados.

$H_1$ . Existe una relación entre los lugares de juego con amigos y la edad de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre los lugares de juego con amigos y la edad de los niños encuestados.

- Analizar las frecuencias de uso del lugar de juego con el primer mejor amigo mencionado.

- Analizar la relación del lugar de juego con el primer mejor amigo mencionado y el género de los niños encuestados.

$H_1$ . Existe una relación entre el lugar de juego con el mejor amigo y el género de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre el lugar de juego con el mejor amigo y el género de los niños encuestados.

- Analizar la relación del lugar de juego con el primer mejor amigo mencionado y la edad de los niños encuestados.

$H_1$ . Existe una relación entre el lugar de juego con el primer mejor amigo mencionado y la edad de los niños encuestados.

$H_0$ . No existe una relación entre el lugar de juego con el primer mejor amigo mencionado y la edad de los niños encuestados.

- Analizar la relación entre los diferentes lugares de juego con los tipos de espacios urbanos.
- Analizar la relación entre los diferentes lugares de juego con los tipos de espacios urbanos y el género de los niños encuestados.

# METODOLOGÍA

## Población

De acuerdo a las características de la investigación y la elección de los elementos relacionados con la misma, en el presente trabajo se tomó en cuenta un muestreo no probabilístico de casos-tipo (Hernández, 2010). La muestra estuvo conformada por 423 participantes, en un rango de edad de 5 a 12 años; 196 del género masculino y 226 del género femenino (ver anexo 1, las ubicaciones de los niños de la Escuela 3, no se obtuvieron, por lo que en esta ilustración no están señalados); integrantes de la plantilla escolar de 3 escuelas primarias públicas del municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México (ver anexo 2).

La población se distribuye de la siguiente manera:

1.- Escuela primaria “Jesús García” (denominada E1), integrada por 278 alumnos del turno matutino, 128 del género masculino y 150 del femenino; los cuales se distribuyeron en los diferentes grupos académicos, de la siguiente manera: 19 de 1°A, 12 de 1°B, 16 de 2°A, 16 de 2°B, 33 de 3°A, 20 de 3°B, 29 de 4°A, 26 de 4°B, 25 de 5°A, 27 de 5°B, 27 de 6°A y 28 de 6°B (ver anexo 3-14).

2.- Escuela primaria “Lic. Benito Juárez” (denominada E2) integrada por 94 alumnos del turno matutino, 43 del género masculino y 51 del femenino, distribuidos en los diferentes grupos académicos, de la siguiente manera: 10 de 1° grado, 15 de 2° grado, 11 de 3° grado, 18 de 4° grado, 24 de 5° grado y 16 de 6° grado (ver anexo 15-20).

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

La población que participó en esta investigación, estuvo distribuida como se muestra en la tabla 1:

C	Grado y Grupo	Matutino	Vespertino	Total
	1°B	12		
	2°A	16		
	2°B	16		
	3°A	33		
	3°B	20		
	4°A	29		
	4°B	26		
	5°A	25		
	5°B	27		
	6°A	27		
	6°B	28		
	E2	1°A	10	
2°A		15		
3°A		11		
4°A		18		
5°A		24		
6°A		16		
E3	1°A		6	51
	2°A		1	
	3°A		8	
	4°A		7	
	5°A		12	
	6°A		17	
<b>Total</b>				<b>423</b>

Descripción de los escenarios de juego de los niños.

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

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

Zona de investigación N°1

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

La comunidad cuenta con terrenos de áreas verdes no oficiales, que son utilizados por los infantes como lugares de juego, algunos de ellos se ubican dentro de las unidades habitacionales y glorietas, no todos tienen aparatos de juegos fijos (ver definición en análisis de resultados). Además la comunidad cuenta con terrenos de juego dispersos; la mayoría de las casas no son de un tamaño estándar y los condominios (de interés social) miden 96 m<sup>2</sup> aproximadamente (ver anexo 21).

Lugares oficiales de juego

Parque “Adolfo López Mateos” (P\_ALP), está ubicado en Avenida de los Barrios, esquina con Avenida Somex, en Los Reyes Iztacala segunda sección. Tiene una extensión de 58, 090.79 m<sup>2</sup>, con áreas verdes, canchas de futbol,

basquetbol, voleibol, futbol rápido y está equipado con aparatos de juego fijos (ver anexo 22).

Parque “Tezozomoc” (P\_Tz), está ubicado en Avenida Hacienda del Rosario, esquina con Avenida Hacienda Sotelo, en Hacienda del Rosario, Delegación Azcapotzalco, Distrito Federal. Cuenta con una extensión de 28 hectáreas, un lago artificial, ciclopista, zonas con aparatos para juego móviles, pista de patinaje y canchas de futbol, basquetbol, voleibol y futbol rápido (ver anexo 22).

Parque “De las Mascotas” (P\_Ms), está ubicado en Calle Convento de Acolman, esquina con Avenida de los Barrios en Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”. Es un espacio amplio que cuenta con aparatos de juego fijos, aparatos para hacer ejercicio, bancas para descanso, una biblioteca y una sección con obstáculos para mascotas (ver anexo 22).

Parque “Del Mercado” (P\_Mr), está ubicado en Calle Convento de Acolman, esquina con Avenida Paseo del Ferrocarril, en Unidad Habitacional “Hogares Ferrocarrileros”. Es un área que cuenta con piso firme, dos porterías con canastas para basquetbol, barrotes que delimitan el área de la cancha y alrededor una pequeña pista para correr (ver anexo 22).

#### Lugares no oficiales de juego

Escuela “Jesús García”, está ubicada en Avenida Somex, esquina con la calle Convento del Carmen, sin número, en Los Reyes Iztacala segunda sección, con código postal 54090. Tiene una explanada principal, un estacionamiento, dos edificios donde se imparten clases, una oficina administrativa, una cancha de basquetbol, dos áreas verdes y una cooperativa (ver anexo 23).

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

seminarios, un auditorio, laboratorios, un gimnasio, una unidad de documentación científica (biblioteca), una clínica, una torre de tutorías e idiomas y un edificio administrativo. Cuenta con cuatro canchas de basquetbol, dos de futbol y una de futbol rápido, así como diversas áreas verdes distribuidas en el plantel, mismas que albergan numerosa biodiversidad en flora y fauna. Estas últimas son las que los niños utilizan como lugares de juego (ver anexo 23).

Glorieta (G1), ubicada entre las Avenidas Miguel Hidalgo, de los Barrios, Constituyentes de 1917 y calle San Carlos, tiene un diámetro de 80 mtrs., ésta cuenta con áreas verdes, así como aparatos de juego fijo como: columpios, resbaladillas, sube y baja, etc (ver anexo 23).

Finalmente, los niños utilizan andadores, calles, entradas de los condominios de interés social y las casas de los participantes, familiares y amigos (ver anexo 21).

Zona de investigación N°2.

Los niños viven en el “Pueblo de los Reyes” y la Zona Industrial “Los Reyes Iztacala”. La población es de clase media baja, cuenta con servicios de: luz, agua, drenaje, pavimentación, teléfono, gas, alumbrado y transporte público. Es una zona urbana industrializada y la infraestructura es irregular, ya que no se planeó para la construcción de viviendas, se observan casas y vecindades que no cuentan con una medida estándar ni una traza de arrollo vehicular regular (ver anexo 24).

Lugares oficiales de juego

Deportivo “Ciudad Deportiva Solidaridad Tlalnepantla” (Dp), ubicado en Avenida Iztacala en la Zona Industrial “Los Reyes Iztacala. El nivel del suelo está por debajo de su alrededor, es una superficie irregular en la que hay pasto, montículos de tierra, una zona que está cercada por una malla en la parte trasera del campo y cuenta con porterías distribuidas en toda la superficie (ver anexo 25).

Parque “Del Pueblo” (P\_Pb), ubicado en Calle Chopo, esquina con Avenida Industrial en “Pueblo de Los Reyes”. Es un área que tiene una cancha con porterías y canastas para basquetbol, una cancha para futbol rápido, un área verde equipada con aparatos para juego fijos, un túnel de cemento, bancas de cemento techadas, bancas de metal, una pista para correr que rodea todo el terreno del parque y mallas ciclónicas que lo delimitan (ver anexo 25).

#### Lugares no oficiales de juego

Escuela “Lic. Benito Juárez”, ubicada en avenida del Trabajo número 12, en el “Pueblo de los Reyes”, código postal 54075. Cuenta con un pequeño patio central, en un extremo se encuentran 6 hileras de bancas de cemento, un edificio para la impartición de clases, una oficina administrativa y una cooperativa (ver anexo 26).

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), está ubicada en Avenida de los Barrios número 1, Los Reyes Iztacala primera sección (ver anexo 26).

Glorieta (G2), ubicada en la Avenida Indeco, esquina con Avenida Ejidos, es un pequeño terreno circular con un diámetro de 110 mtrs. y cuenta con áreas verdes (ver anexo 26).

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

#### Zona de investigación N°3.

Los domicilios de los niños se sitúan en la colonia Los Reyes Iztacala primera sección, ésta zona es urbana habitacional y cuenta con servicios de: luz, agua, drenaje, pavimentación, teléfono, gas, alumbrado y transporte público. La población es de clase media y la infraestructura está conformada por casas que en su mayoría son de dos pisos y varían en tamaño (ver anexo 27).

### Lugares oficiales de juego

Parque “Del Encino” (P\_En), está ubicado en Calle Encino sin número, Los Reyes Iztacala Primera Sección. Cuenta con una superficie de 2, 804.45 m<sup>2</sup> con aparatos para juego fijos, área verde y bancas de metal (ver anexo 28).

Entre los lugares de juego mencionados por lo niños de la E3, se encuentra el Parque Adolfo López Mateos (P\_ALM), que se localiza aproximadamente a 20 minutos caminando desde la escuela (ver anexo 28).

### Lugares no oficiales de juego

La escuela “Profesor Isidro Castillo” se ubica en la calle del Encino sin número, Los Reyes Iztacala Primera Sección, código postal 54090. Cuenta con un patio central, en éste hay tres bancas de concreto situadas a un costado de un área verde, canchas de basquetbol, un patio trasero, un edificio donde se imparten clases y oficinas administrativas (ver anexo 29).

La Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), está ubicada en Avenida de los Barrios número 1, Los Reyes Iztacala primera sección (ver anexo 29).

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

### Instrumento

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

El cuestionario está estructurado en 5 secciones:

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

A este cuestionario se le adicionó en la versión en español las siguientes secciones: uso de celular e Internet (ver anexo 30).

#### Procedimiento

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

#### Criterios:

- a) Se entrevistó de manera personalizada a los niños con edades comprendidas entre 5 y 8 años; con el propósito de que tuvieran un mejor nivel de comprensión del instrumento, ya que se encontraban en proceso de

aprendizaje en lecto-escritura. Se pidió autorización al profesor encargado para facilitar la salida de estos niños y se les llevó a un aula asignada por el director. Los investigadores escribieron la información proporcionada por los niños.

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

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

- 1) El primer segmento, conformado por los ítems 1 y 2 corresponden al lugar de juego “*Mi casa*”, “*Su casa de él/ella*” respectivamente, en ambos existen dos opciones: “*Dentro*” y “*en el Jardín*”. El primero se identifica con un tache

y el segundo con una paloma, mismos que se marcan en la tabla de frecuencia.

- 2) El segundo segmento, conformado por los ítems 3 y 4 corresponden al lugar de juego “*Cerca de tu casa*”, “*Cerca de la casa de ella/él*” respectivamente, en ambos existen dos opciones: “*calle, barrio*”. Se debe subrayar en el lugar de mayor frecuencia de juego y se indica con un tache en la tabla de frecuencias.
  
- 3) El tercer segmento, conformado por el ítem 5 correspondiente al lugar de juego “*En los parques, los terrenos de juegos exteriores*”. Se debe subrayar el lugar de mayor frecuencia de juego y se indica con un tache en la tabla de frecuencias. En el caso de subrayar la opción “*Parque*”, se debe anotar el nombre.

## Materiales

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

## Programas y Paquetes Estadísticos

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS versión 19, con el que se obtuvieron frecuencias, tablas de contingencia y correlaciones de Spearman.

Se utilizó Google Maps para la localización geográfica de las viviendas de los niños; sin embargo, teniendo en cuenta que la herramienta de google maps utiliza un algoritmo específico, solamente se pudo obtener el trazo de la ruta más corta entre dos puntos respetando la traza urbana, aunque no toma en cuenta

algunos de los elementos existentes en las calles, como puentes peatonales, pasillos entre edificios, andadores, entre otros; después estas ubicaciones se trasladaron al programa Arc Gis para su posterior corrección.

Se utilizó el Programa Geográfico Arc Gis versión 9.3 con una proyección Mercator para los mapas y sistema de coordenadas geográficas UTM WGS 84, para la corrección de la ubicación de las viviendas y lugares de juego que reportan los niños, mismos que asignamos símbolos para su localización visual.

Para la corrección de las ubicaciones de las viviendas de los niños encuestados y de los lugares de juego reportados por los niños, se utilizó la información del sistema de coordenadas geográficas del Instituto Mexicano de Estadística y Geografía (INEGI) recuperada en marzo del 2013.

# ANÁLISIS DE RESULTADOS

## Objetivo 1

- Examinar las razones de uso de los lugares de juego preferidos, para proponer una categorización de las mismas.

A través del análisis de las razones que los niños mencionaron para elegir un lugar de juego preferido, se desarrolló una serie de categorizaciones las cuales se derivaron en la creación de 4 dimensiones generales y diversas sub-categorías, las cuales son:

### 1. Dimensión Ambiental

Esta dimensión es propuesta por los elementos que se consideran propios del entorno donde los niños realizan sus actividades de juego, las cuales son:

- **Características Espaciales.** Se refiere a las propiedades físicas del lugar de juego; contemplando el *tamaño* del sitio y los elementos de tipo *natural* como; árboles, jardines y áreas verdes.
- **Equipamiento.** En ésta categoría se contemplan 2 criterios:
  - Aparatos fijos* de uso colectivo que los niños utilizan para jugar como lo son resbaladillas, columpios, pasamos, entre otros.
  - Espacios diseñados* para juego, es decir, canchas de futbol, basquetbol, entre otros.
- **Materiales Lúdicos.** Dentro de esta categoría se encuentran todos los objetos con los cuales los niños realizan sus juegos, como juguetes o videojuegos.
- **Tipos de Espacios Urbanos.** Para identificar el tipo de sitio que los niños reportan como su favorito, se creó esta categoría y se divide de la siguiente manera:

-**Privado.** Son los espacios donde no existe formalidad y es de uso doméstico o familiar, por ejemplo: las casas de los niños encuestados están considerados dentro de esta sub-categoría.

-**Público.** Son los espacios que están abiertos a toda la sociedad y donde las personas asisten por un servicio o espectáculo, por ejemplo: parques, deportivos; las calles están consideradas en esta sub-categoría.

-**Colectivo.** Son los espacios donde las personas comparten características o actividades en conjunto para el cumplimiento de un objetivo en común, por ejemplo: la escuela y las casas de familiares o amigos, están consideradas dentro de esta sub-categoría.

## 2. Dimensión Psicológica

Esta dimensión es propuesta por las connotaciones subjetivas y personales que se encontraron en las razones mencionadas por los niños, con respecto a los elementos relacionados a los lugares de juego preferidos, las cuales son:

- **Seguridad.** Está categoría se refiere a las razones que los niños reportan, las cuales tienen un sentido de *protección* y resguardo.
- **Afectivas.** En esta categoría se contemplan las connotaciones *emociones*, las cuales se refieren a las preferencias o gustos en particular por un lugar, actividad o equipamiento.
- **Evaluación Subjetiva del Ambiente.** Se refiere a las apreciaciones principalmente positivas ante *lugares, actividades y/o equipamiento* de los lugares de juego reportados.

### 3. Dimensión Social

Se encontró que algunas de las razones por las que los niños realizan algún tipo de actividad lúdica en un lugar en especial, tiene relación generalmente con las relaciones interpersonales que se establecen con las personas que se encuentran en esos entornos, en este sentido se creó la siguiente categorización:

- **Tipo de Relación Social.** En esta categoría se contemplan 3 tipos de relación:

a) Entre pares.

-*Amigos.* Son los niños con los que se tiene un vínculo interpersonal.

-*Compañeros de grupo.* Integrantes del grupo de clase, sin relación interpersonal.

-*Compañeros de juego.* Integrantes de actividades lúdicas, que no están precisamente en su misma escuela y con los que no existe una relación interpersonal.

b) Familiar.

Debido a la diferencia en las relaciones interpersonales con personas ajenas a su núcleo familiar, se consideró esta categoría, donde se contemplan a los primos y abuelos, ya que son los familiares generalmente mencionados.

c) Otros.

Vecinos y/o hermanos de amigos.

#### 4. Dimensión Funcional

Se identificó que la mayoría de las razones reportadas por los niños, tienen una característica en particular, la cual se refiere al tipo de actividades que realizan en un lugar determinado, por lo que se propone una dimensión, la cual se refiere al tipo de acciones que los niños pueden realizar o si el lugar que reportan es el único disponible para realizar sus actividades.

- **Actividades.** *Tipos de juego* (libre, reglado, rol, mesa, virtual, entre otros) y actividades de tipo *académico* que realizan en el lugar de juego preferido.
- **Lugar Circunstancial.** Se consideran las razones que se refieren a un *lugar en específico* y es el único donde se ven y/o pueden jugar.

Las dimensiones están organizadas de la tabla 2:

<b>Categoría General</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Sub-categorías</b>
<b>Dimensión Ambiental</b>	➤ Características Espaciales.	➤ Tamaño. ➤ Naturaleza.
	➤ Aparatos fijos y/o Equipamiento.	➤ Aparatos fijos. ➤ Espacios diseñados.
	➤ Materiales Lúdicos.	➤ Juguetes. ➤ Videojuegos.
	➤ Tipos de espacios urbanos.	➤ Privados. ➤ Públicos. ➤ Colectivos.
<b>Dimensión Psicológica</b>	➤ Evaluación Subjetiva del Ambiente.	➤ Lugar. ➤ Actividades. ➤ Equipamiento.
	➤ Protección.	➤ Seguridad.
	➤ Afectivas.	➤ Emociones.
<b>Dimensión Social</b>	➤ Tipo de Relación.	-Pares. ➤ Amigos. ➤ Compañeros de grupo. ➤ Compañeros de juego.
		-Familiar. ➤ Primos. ➤ Abuelos.
		-Otros. ➤ Vecinos. ➤ Hermanos de amigos.
<b>Dimensión Funcional</b>	➤ Actividades.	➤ Tipos de juego. ➤ Académicas.
	➤ Lugar Circunstancial.	➤ Espacio común.

Una vez creada la categorización de las razones por las cuales los niños eligen un lugar preferido de juego, se retomó la estructura propuesta para evaluar cuantitativamente cada una de las dimensiones.

Se encontró que los niños estructuran una frase para expresar el motivo por el cual eligen un lugar como el preferido para jugar, sin embargo, más de una tercera parte de los niños, utilizan frases donde se incluyen más de una razón, habiendo así respuestas con 2, 3 y 4 razones; pertenecientes a dimensiones diferentes. Así pues, como se puede ver en la figura 1, de los 423 niños encuestados; 256 niños mencionaron una razón por la cual el lugar que mencionaron, es su lugar preferido para jugar; 134 niños mencionaron 2 razones; 28 niños mencionaron 3 razones y 3 niños mencionaron 4 razones; 2 niños no reportaron ningún lugar de juego preferido. Finalmente, se obtiene un total de 620 razones reportadas.

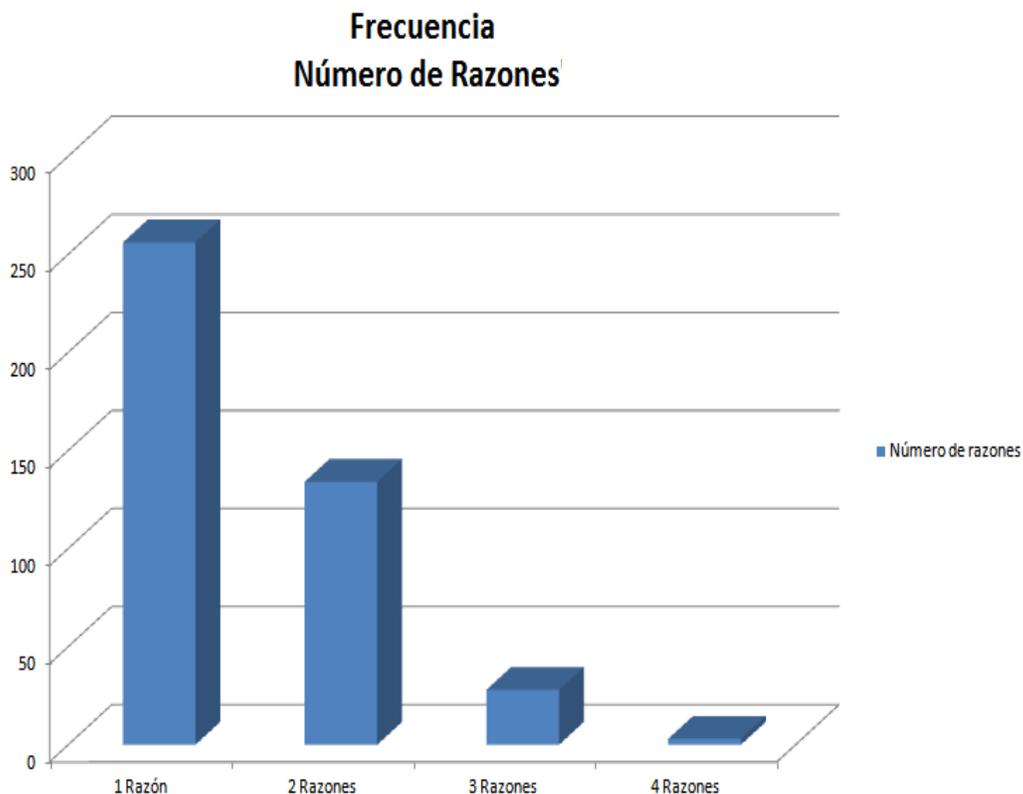


Figura 1. Gráfica de las frecuencias del número de razones.

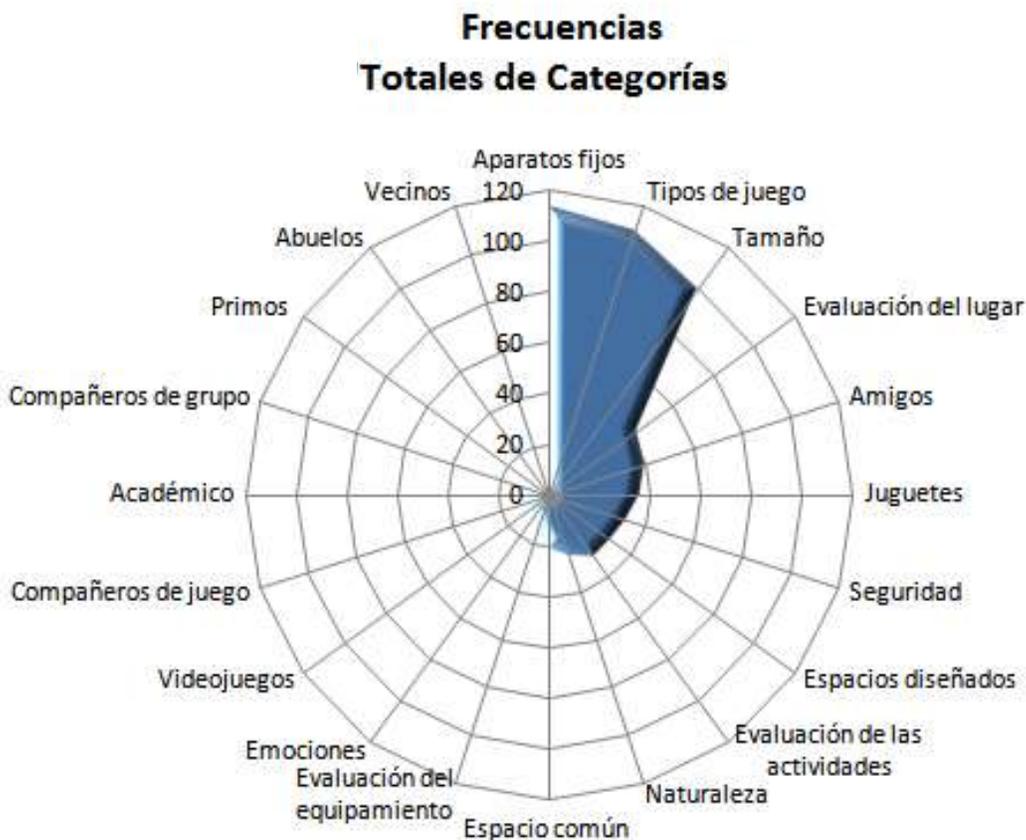


Figura 2.- Gráfica de las frecuencias de los totales de las categorías del lugar de juego preferido de los niños encuestados.

En la figura 2 se muestran las frecuencias totales de todas las categorías propuestas, se encuentra que las 3 categorías cuyas menciones son las más registradas son las que pertenecen a los *Aparatos fijos* con 113, *Tipos de juego* con 109 y *Tamaño* con 100, seguidas de las categorías *Evaluación del lugar* con 43, *Amigos* con 40, *Juguetes* con 36, *Seguridad* con 32, *Espacios diseñados* con 30, *Evaluación del ambiente* con 30, *Naturaleza* con 25, *Espacio común* con 21, *Evaluación del equipamiento* con 14, *Emociones* con 10, *Videojuegos* con 8, *Compañeros de juego* con 3, *Académico* con 2 y *Compañeros de grupo*, *Primos*, *Abuelos* y *Vecinos* con 1 menciona. Y se observa que las 3 categorías principales

corresponden a 2 dimensiones diferentes, que son la *Dimensión Ambiental* y *Dimensión Funcional*.

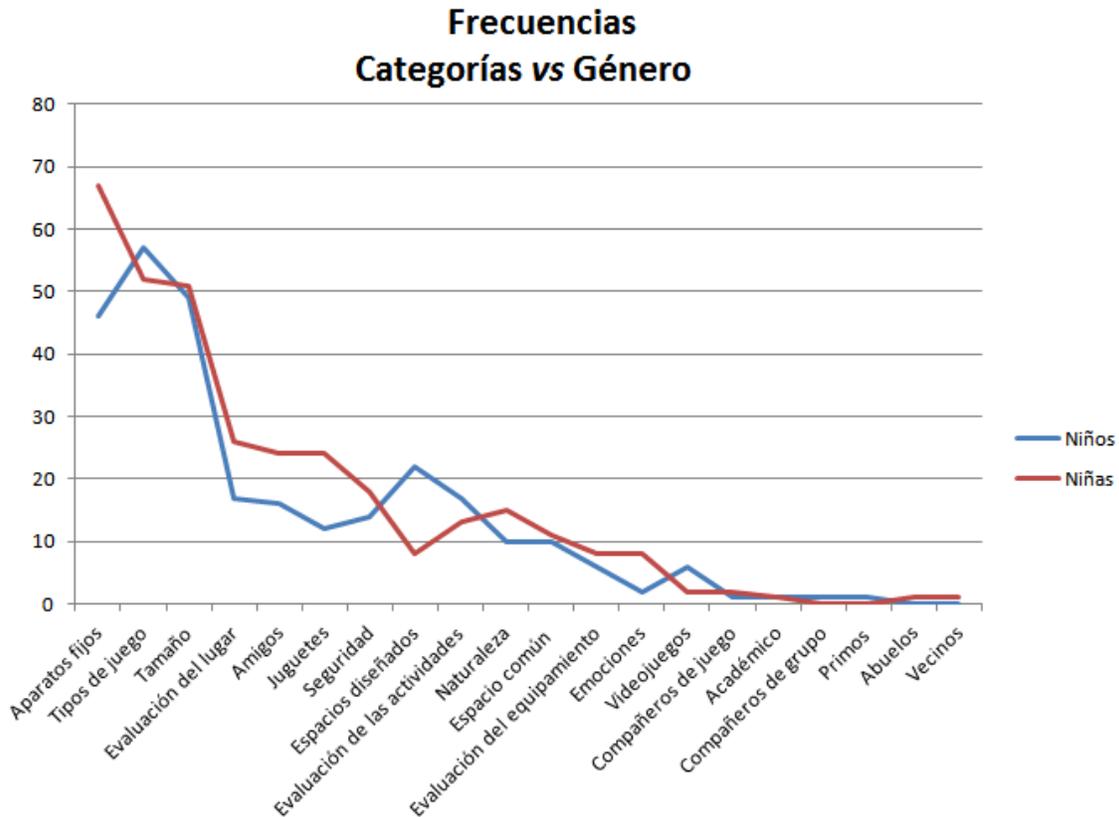


Figura 3.- Gráfica de las frecuencias de las categorías del lugar de juego preferido vs género de los niños encuestados.

Para realizar todas las tablas de contingencias se utilizó el método Montecarlo; en la figura 3, se relacionaron todas las categorías con el género de los niños encuestados, donde se observa que en la mitad de las categorías, las niñas son quienes tienen mayor mención en sus razones, las cuales son: *Aparatos fijos*, *Tamaño*, *Evaluación del lugar*, *Amigos*, *Juguetes*, *Seguridad*, *Naturaleza*, *Espacio común*, *Evaluación del equipamiento*, *Emociones*, *Compañeros de juego*, *Abuelos* y *Vecinos*. Por otra parte, los niños tienen mayor mención para los *Tipos de juego*, *Espacios diseñados*, *Evaluación de actividades*, *Videojuegos*, *Compañeros de grupo* y *Primos*. Existe solamente un caso donde el número de menciones es la misma y es en las actividades *Académicas*. Por lo que se

determina que las niñas mantienen relación con al menos dos de las sub-categorías de todas las dimensiones propuestas en este trabajo y los niños mantienen relación con lo menos una sub-categoría de cada dimensión, determinando que las niñas consideran más elementos para la elección de un lugar de juego como preferido.

Finalmente, para saber si existe una relación entre las Categorías del Lugar de Juego Preferido y el Género, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que no existe alguna relación significativa entre ambas variables, determinando que la elección de un lugar de juego preferido y el género es por azar, por lo que se acepta la hipótesis nula de este objetivo particular.

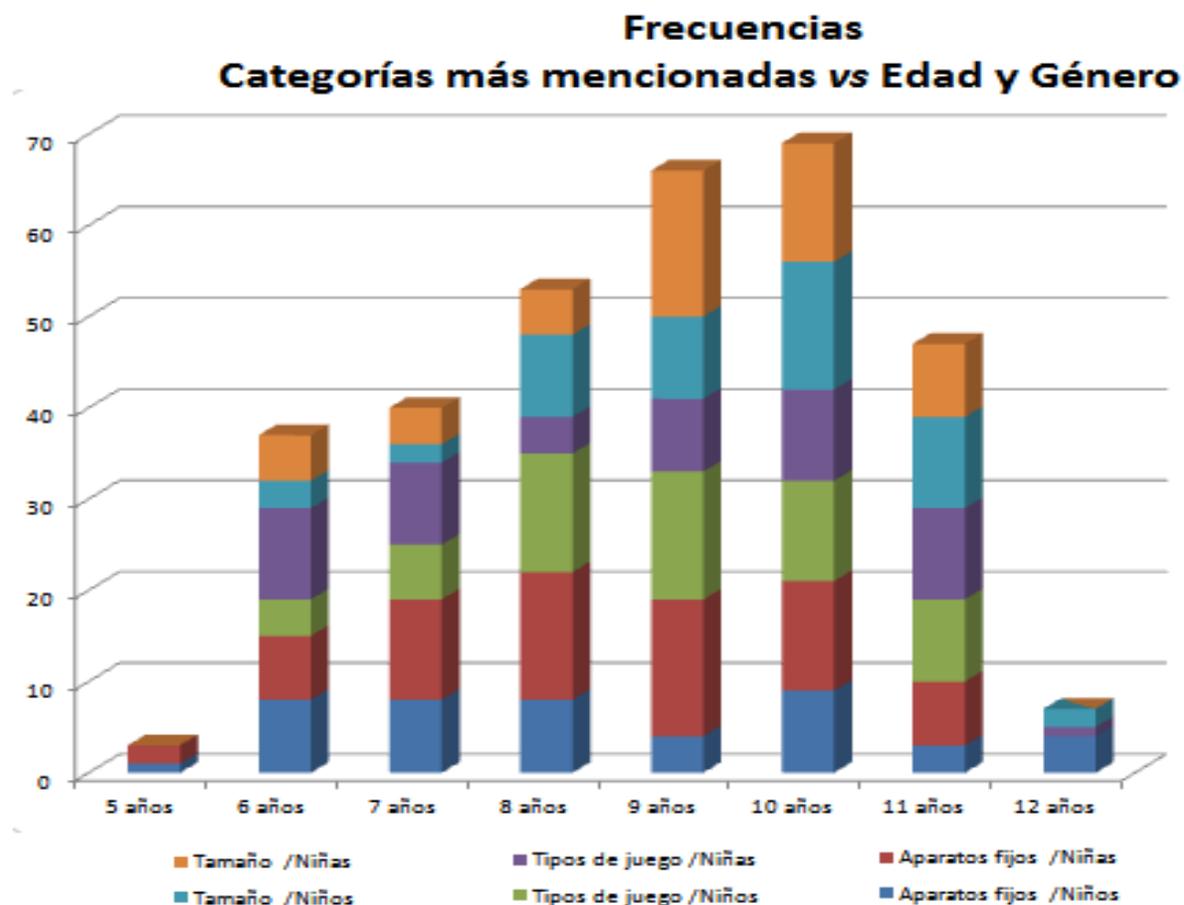


Figura 4.- Gráfica de las frecuencias de las categorías más mencionadas del lugar de juego preferido vs edad y género.

En la figura 4, se realizó una tabla de contingencias entre la edad y género de los niños encuestados y las categorías más mencionadas; y se encuentran 5 situaciones particulares. Primero, que con relación a los *Aparatos fijos* las niñas de entre los 7 y 11 años de edad, son quienes eligen con mayor frecuencia un lugar de juego por ésta razón y los niños de 6 a 10 años son los que tienen una mención mayor en esta categoría, aunque en los niños de 9 años, existe un decremento de las menciones.

Segundo, en la categoría *Tipos de juego* se encuentra que son los niños en un rango de edad entre los 8 a 11 años son quienes tienen un mayor registro de mención en esta categoría, mientras que en el caso de las niñas, las de mayor mención son las que están en las edades de 6, 7, 10 y 11 años.

Tercero, en la categoría *Tamaño* las diferencias son mínimas, ya que ambos géneros tienen la misma cantidad de menciones, mientras que el rango en las niñas es de 9 y 10 años, en los niños es de 10 y 11 años. Cuarto, la mayoría de los niños de 9 años presentan una mención mayor de estas categorías, por el contrario, cuando tienen 10 años, disminuye un poco el número de menciones, pero son más las categorías mencionadas.

Por otra parte, se observa que mientras los niños son más pequeños, el número de menciones de estas categorías es bajo y, conforme avanza la edad el número de menciones va en aumento, pero cuando se llega a la edad de los 12 años, se tienen un decremento de las menciones de este tipo.

Finalmente, para saber si existe una relación entre las *Categorías más mencionadas* y la *Edad*, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que hay una relación significativa ( $r = -.115 > P 0.05$ ), esta es únicamente entre la *Edad* y la elección de un espacio por el *Tamaño*, es decir, entre mayor es la *Edad* del niño, mayor es la probabilidad de que elija su lugar de juego preferido por el *Tamaño*, por lo que se acepta la hipótesis de investigación, de éste objetivo particular.

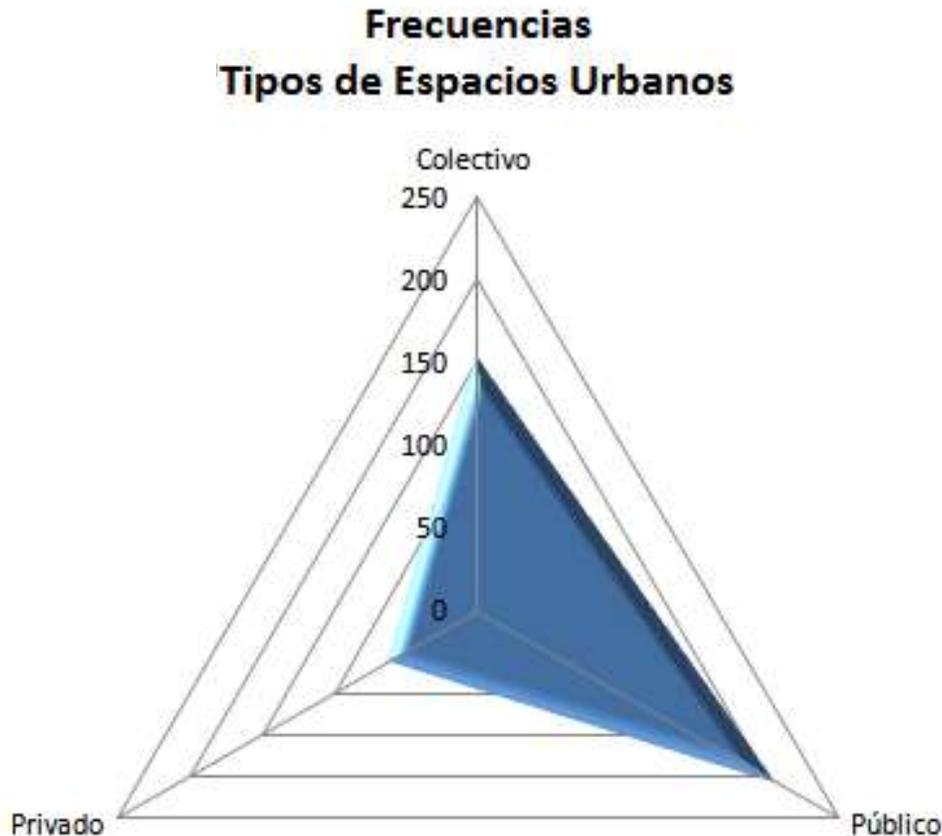


Figura 5.- Gráfica de las frecuencias de los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido.

En la figura 5, se muestra el tipo de espacio urbano que tiene mayor registro es el *Público* con 207 menciones, seguido del *Colectivo* que tiene 153 y por último, el *Privado*, con 61 menciones. Con lo que se observa que los niños tienen una preferencia por los lugares de juego que son lugares abiertos y donde generalmente se cuenta con un equipamiento; como los aparatos fijos y espacios diseñados para realizar cualquier tipo de actividad lúdica, los cuales son difíciles de encontrar en el resto de los espacios urbanos.

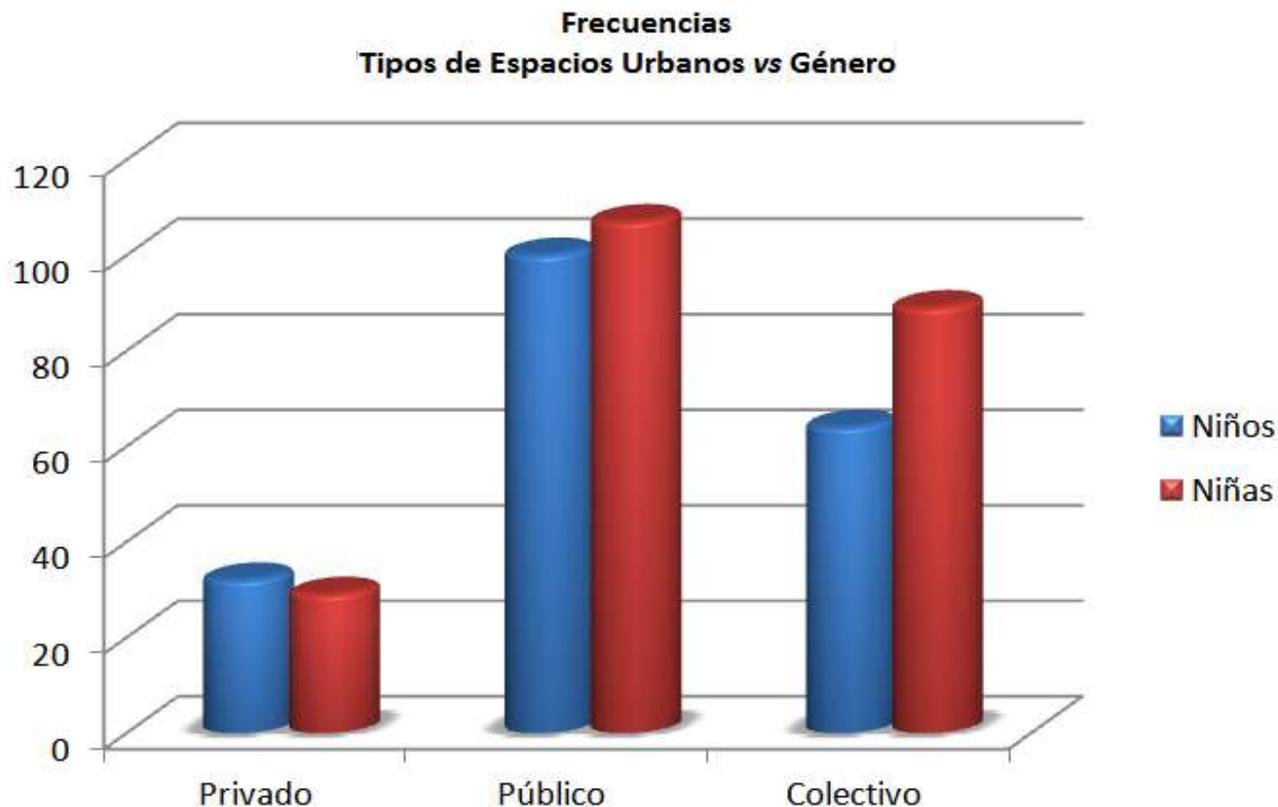


Figura 6.- Gráfica de los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido vs género.

En la figura 6 se realizó una tabla de contingencias, comparando los tipos de espacios urbanos con el género de los niños, donde se mantiene el mismo orden y se encuentra que únicamente en el caso de los espacios privados, los niños son quienes prefieren este tipo de espacios y por otra parte, las niñas son quienes tienen mayor preferencia en los espacios públicos y colectivos, esta diferencia se enfatiza más en los espacios colectivos, donde las niñas tienen 25 menciones más en comparación a los niños y en el caso de los espacios públicos, la diferencia de mención es de 7 casos.

Finalmente, para saber si existe una relación entre los Tipos de Espacios Urbanos y el Género, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que no existe alguna relación significativa entre ambas variables, determinando que el

uno de los tipos de espacios urbanos y el género es por azar, por lo que se acepta la hipótesis nula de éste objetivo particular.

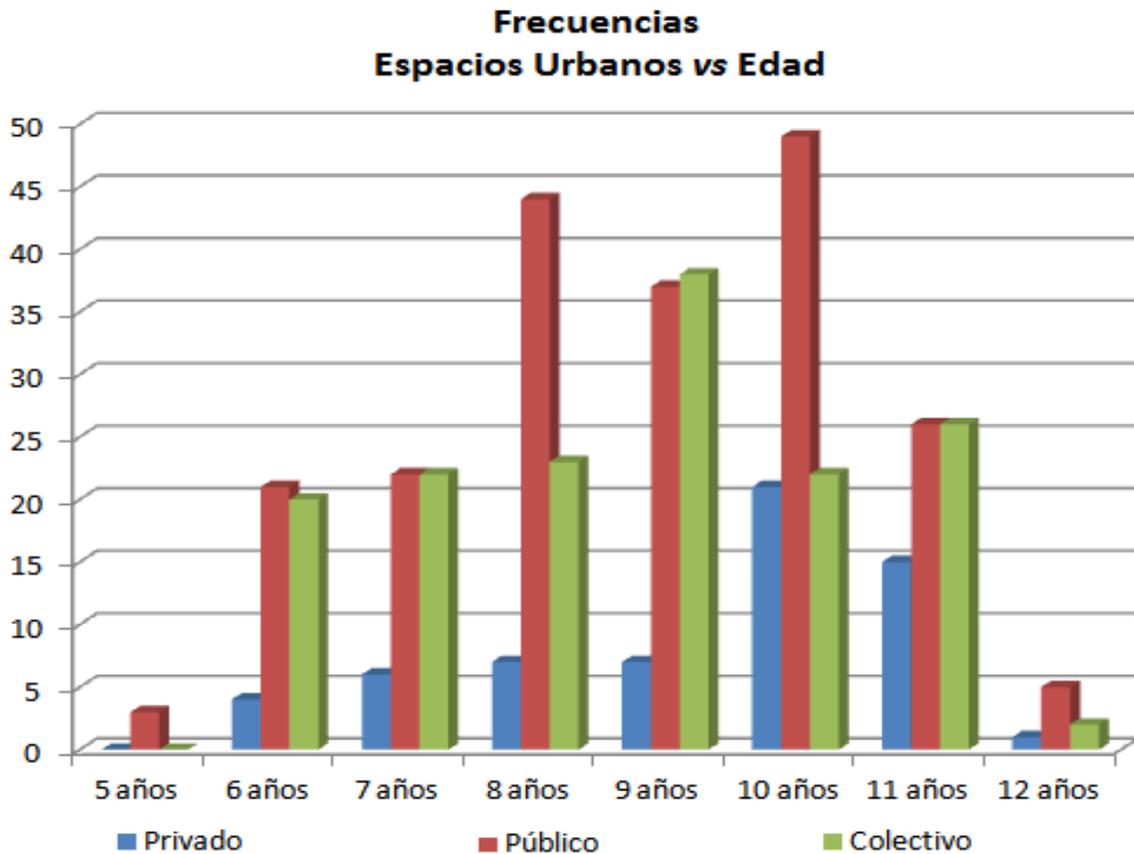


Figura 7.- Gráfica de los tipos de espacios urbanos del lugar de juego preferido vs edad.

En la figura 7 se realizó una tabla de contingencias, comparando los tipos de espacios urbanos con la edad de los niños encuestados y se encontró que existe un incremento gradual en la mención del espacio *Privado* por parte de los niños encuestados, a partir de los 6 hasta los 10 años, pero en los 11 años existe un decremento de 7 menciones, pero en los niños de 12 años disminuye considerablemente, teniendo solamente una mención. Por otra parte, el espacio más mencionado en todas las edades es el *Público*, aunque en la edad de los 10 años es donde se observa el número de menciones más considerable. Finalmente, en el caso del espacio *Colectivo*, este tiene mayor mención en la edad de 9 años y en las edades de 6, 7, 8, 10 y 11 años, mantienen un mención

constante, aunque al igual que con el espacio *Público*, existe un decremento considerable en el número de menciones. Es importante mencionar que en el caso de los niños de 12 años, existe una mención menor en comparación al resto de las edades, porque el número de niños de esta edad es menor y de ser necesario, las respuestas de estos niños se incluirían en el grupo de niños de 11 años.

Finalmente, para saber si existe una relación entre el *Tipo de Espacio Urbano* y la *Edad*, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que hay una relación significativa ( $r=.139 > P 0.01$ ), esta es únicamente entre la *Edad* y la elección de un espacio *Privado*, es decir, entre mayor es la *Edad* del niño, mayor es la probabilidad de que elija un espacio *Privado* como lugar de juego preferido, por lo que se acepta la hipótesis de investigación, de éste objetivo particular.

## Objetivo 2

- Determinar la importancia de los lugares de juego, con base en la frecuencia de las respuestas de uso.

Para desarrollar parte de este objetivo, se trabajó con 2 segmentos del cuestionario; la 3ª, *Lugares donde juego con mis amigos* y la 4ª, *Mis mejores amigos*. En la tercera sección del cuestionario se pregunta al niño, ¿cuáles son los lugares donde juegas con tus amigos?, dando la posibilidad de mencionar hasta 5 lugares distintos, así pues, se realizó un análisis de las frecuencias de los lugares mencionados en esta sección del cuestionario, donde se encontraron 713 registros de *Sin respuesta*, 642 menciones para *Casa*, 410 menciones para *Escuela*, 276 menciones para *Parque* y 74 menciones para *Otros*, estos últimos corresponden generalmente a establecimientos de uso comercios; teniendo así, un total de 1,402 menciones de uso de los lugares de juego con amigos.

La cuarta sección, está conformada por preguntas demográficas acerca del mejor amigo (el niño tenía la posibilidad de mencionar hasta 5 niños como mejores amigos), un cuadro con opciones de algunos lugares de juego y una escala tipo Likert, para la evaluación de la frecuencia de juego en cada lugar, donde las opciones de respuesta son: *Jamás*, *1 o 2 Ocasiones*, *Varias Veces* y *Muy frecuentemente*.

Con base en la información del objetivo 1, se retomó la propuesta de los *Tipos de Espacios Urbanos* para hacer éste análisis, seleccionando solamente: *Casa* dentro, *Escuela*, *Parque* y *Otros*, de los señalados en la tabla de la 4ª sección. Finalmente, se vinculó la información de los *Tipos de Espacios Urbanos* con el *Lugar de Juego Preferido* (LJP), *Lugar de Juego con Amigos* (LJA) y *Lugar de Juego con el Mejor Amigo* (LJMA), para determinar el tipo de relación con cada lugar. Tanto para LJA y LJMA se utilizó la primera respuesta a cada pregunta y se analizaron las frecuencias de cada lugar creando tablas de contingencia, vinculando los lugares de juego con edad y género.

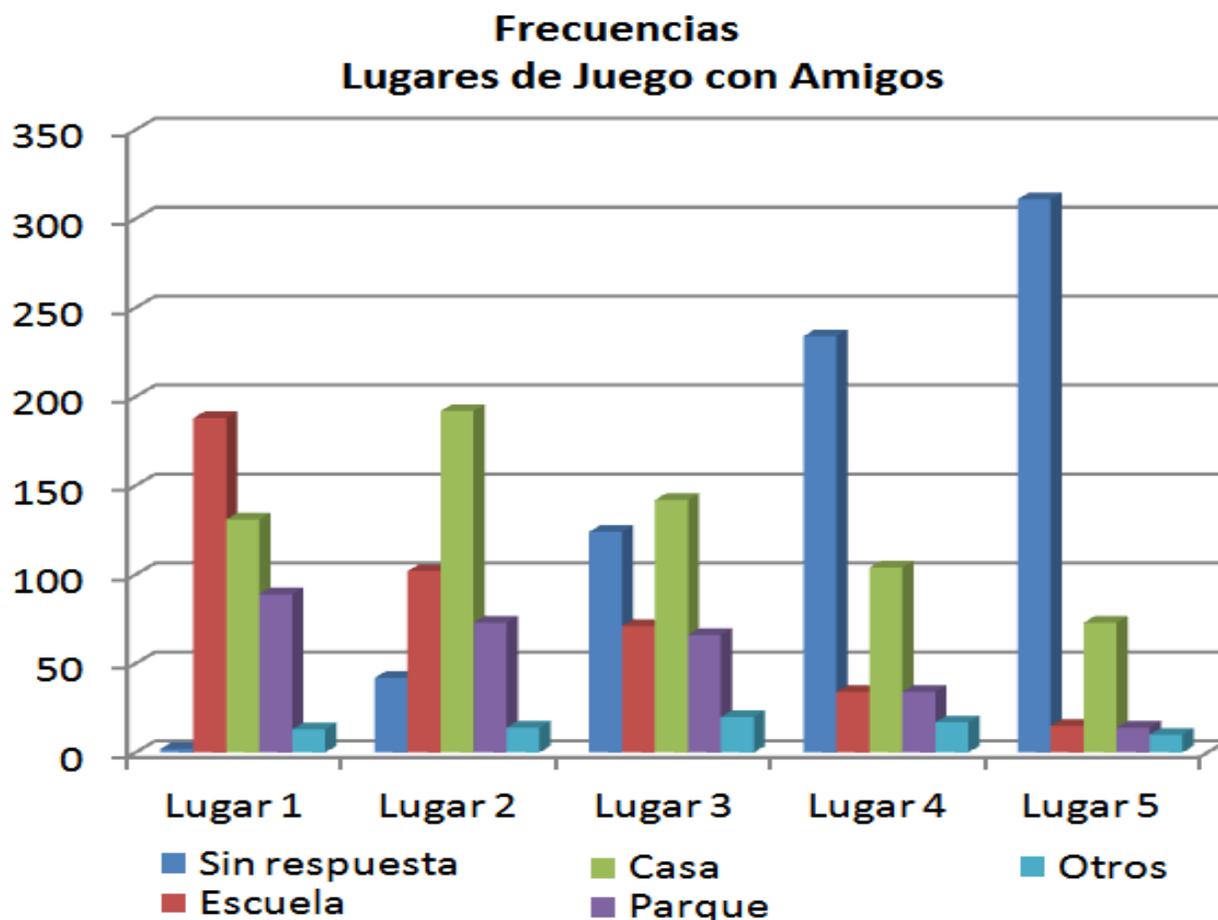


Figura 8.- Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con amigos.

En la figura 8 se encuentran 5 situaciones particulares; Primera, las menciones de *Sin respuesta* tienen un incremento gradual, llegando a ser la de mayor puntuación cuando se llega al quinto lugar, siendo así que la mayoría de los niños no tienen un 5º lugar para jugar con su amigo. Segunda, la mención de *Escuela* muestra un decremento en las menciones, inicia con una puntuación inicial de 188 menciones bajando 40 menciones aproximadamente por lugar. Tercera, en el caso de *Casa*, es la que tiene una mención constante en comparación a los demás lugares, manteniéndose como la de mayor mención en la mayoría de los lugares y en el caso del 5º lugar, es la de mayor mención, muy por arriba de la *Escuela* o *Parque*. Cuarta, con respecto a *Parque*, en la mayoría de los lugares se mantiene en tercer lugar y se mantiene disminuyendo su mención gradualmente. Finalmente, con respecto a *Otros*, es uno de los sitios menos mencionados y conserva una promedio de 15 menciones por lugar.

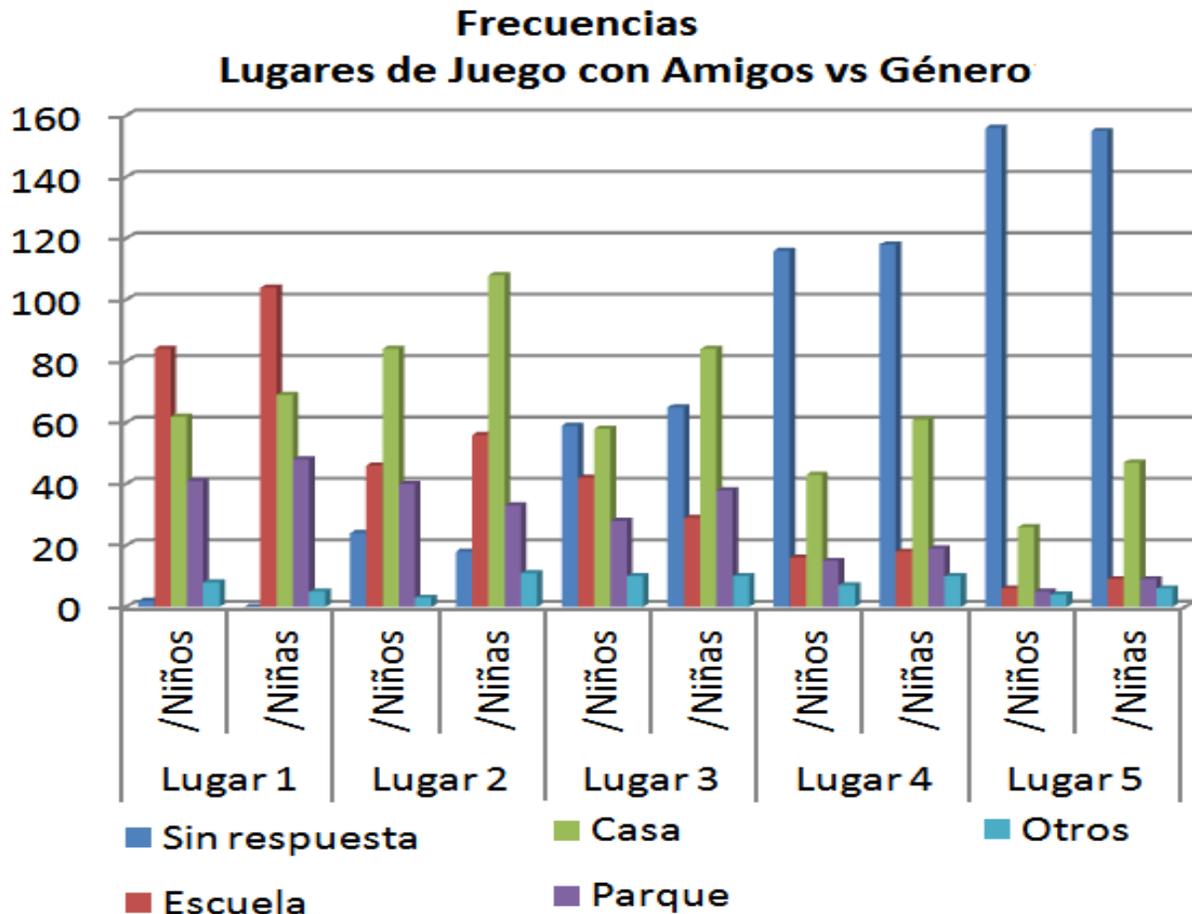


Figura 9.- Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con amigos vs género.

En la figura 9 se realizó una tabla de contingencias entre los lugares de juego con amigos y el género de los niños encuestados y se encontró que de manera general, las niñas son quienes reportan un mayor número de lugares de juego con amigos y se mantiene la tendencia de elección, donde el orden es: *Casa*, *Escuela*, *Parque* y *Otros*, sin embargo, solo en el primer lugar tanto los niños como las niñas mencionan la *Escuela* como primer lugar de juego. Por otra parte, se mantiene un reporte similar en todas los lugares, con la opción de *Sin respuesta*, viendo así que entre géneros, ambos mantienen un promedio de 3 lugares de juegos con amigos.

Finalmente, para saber si existe una relación entre los Lugares de *Juego con Amigos* y el *Género*, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que hay una relación significativa ( $r = -.119 > P 0.05$ ), esta es únicamente entre el

Género y la elección de un 5° *Lugar de Juego con Amigos*, es decir, que solo la 5ª opción de respuesta es diferente entre ambos géneros, por lo que se acepta la hipótesis de investigación, para éste objetivo particular.

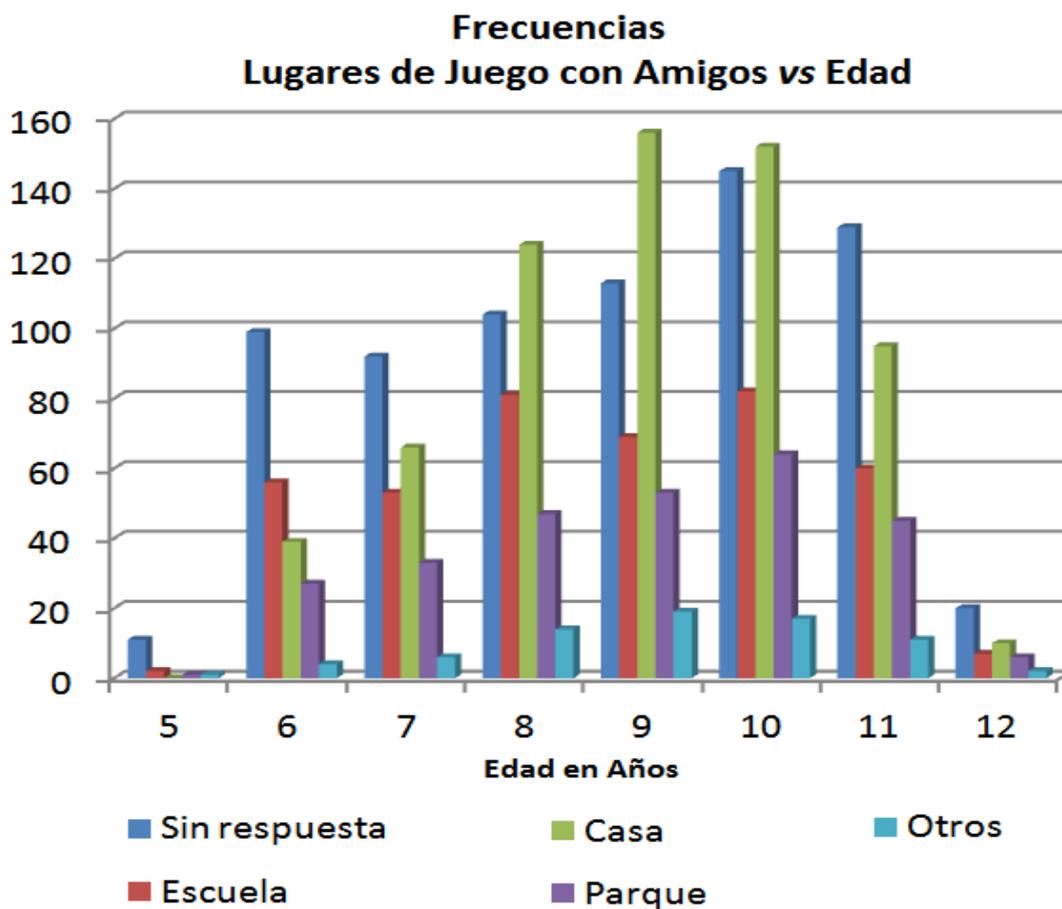


Figura 10.-Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con amigos vs edad.

En la figura 10, se realizó una tabla de contingencias entre los lugares de juego con amigos y la edad de los niños encuestados; como se obtuvo un resultado por cada opción de respuesta, se hizo una sumatoria de todas las edades por cada uno de los lugares de juego mencionados por los niños, en donde se observa en el rango de edad de los 7 a los 12 años, que el lugar con mayor mención es la *Casa*, seguido de la *Escuela*, el *Parque* y *Otros*, solamente en la edad de los 6 años la *Escuela* es la que tiene mayor número de mención, seguida de la *Casa*, el *Parque* y *Otros*.

Por otra parte, en el caso de las menciones de *Otros* se observa un efecto de campana de Gauss, donde el promedio de menciones de este tipo se encuentran en el rango de edad de entre los 8 y los 10 años, siendo más representativo en los 9 años.

Finalmente, para saber si existe una relación entre la mención de respuesta de un *Lugar de Juego con el Mejor Amigo* y la *Edad*, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que hay una relación significativa ( $r=.160 > P 0.01$ ), esta es únicamente entre la *Edad* y la elección de un *Lugar de Juego con Amigos*, de los 5 que podían mencionar los niños; es decir, entre mayor es la *Edad* del niño, mayor es la probabilidad de que los niños tengan por lo menos un *Lugar de Juego con Amigos*, por lo que se acepta la hipótesis de investigación, de éste objetivo particular.

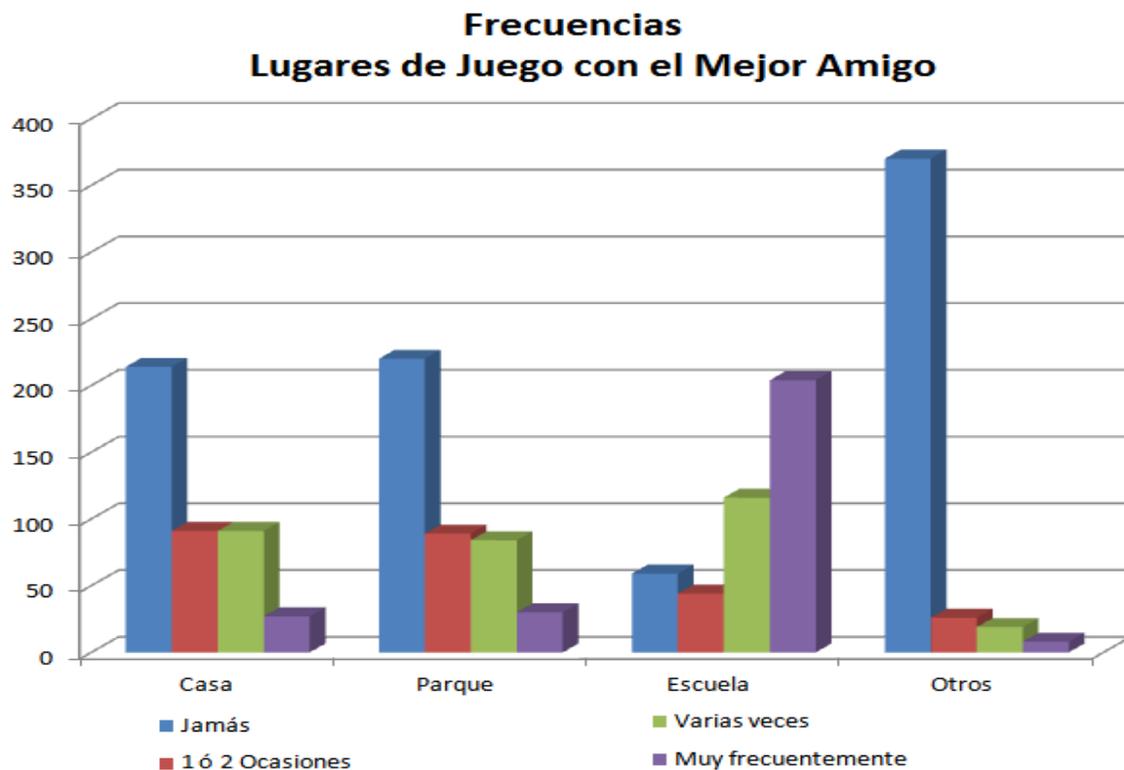


Figura 11.- Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con el primer mejor amigo mencionado.

En la figura 11 se realizó la sumatoria de las frecuencias de los principales lugares de juego con el mejor amigo, donde se observa que el lugar con mayor número de menciones es la *Escuela*, ya que dentro de la escala tipo Likert que se utilizó para evaluar la frecuencia de uso, esta es la única que contiene las 2 opciones más altas de respuesta. Por otra parte, *Casa* es el segundo lugar que tiene el mayor número de menciones, pero esta contiene las 2 opciones intermedias de respuesta, que son *1 ó 2 Ocasiones* y *Varias veces*. En el tercer lugar con mayor número de menciones es *Parque*, porque en la opción *Varias veces*, tiene un decremento de 7 menciones y este lugar esta compartiendo las mismas opciones de respuesta con *Casa*, Finalmente, *Otros* también comparte las 2 opciones intermedias de respuesta, pero es el que menos menciones tiene en cada opción.

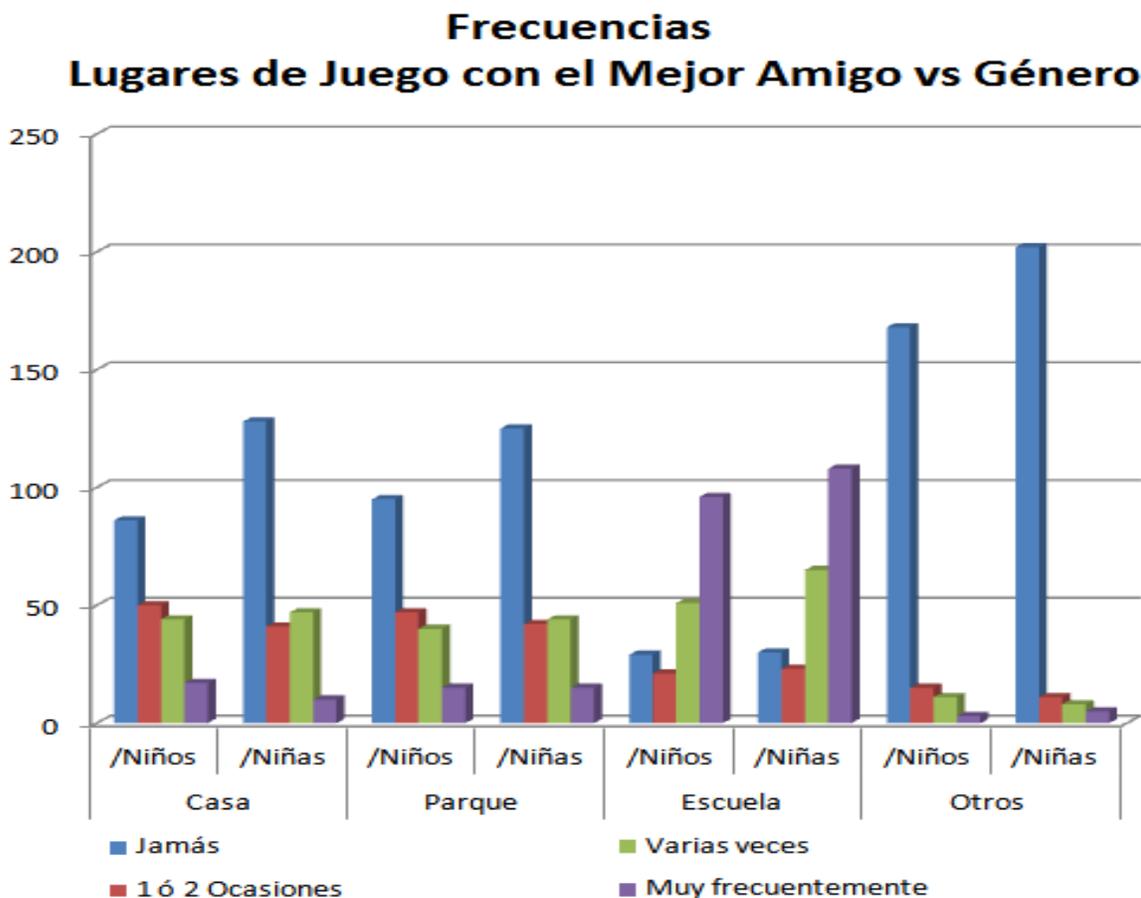


Figura 12.- Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con el primer mejor amigo mencionado vs género.

En la figura 12 se realizó una tabla de contingencias, relacionando la frecuencia de los lugares de juego con el mejor amigo y el género de los niños, encontrando que el lugar con mayor número de menciones en las opciones de respuesta, es *Escuela*, sin embargo, quienes realizan la mayor cantidad de menciones, son las niñas, en las dos opciones de respuesta más altas, manteniendo una diferencia promedio de 15 menciones por arriba que las respuestas de los niños para el mismo lugar. Por otra parte, para *Casa*, son las niñas quienes tienen un mayor número de menciones en la opción *Varias veces*. En el caso de *Parque*, los niños reportan un mayor número de menciones para la opción de *1 ó 2 Ocasiones*, mientras que las niñas reportan un mayor número de menciones para la opción *Varias veces*. Por último, en el caso de *Otros*, son los niños quienes reportan mayor mención en las opciones *1 ó 2 Ocasiones* y *Varias veces*, pero las niñas tienen mayor mención en *Muy frecuentemente*.

Finalmente, para saber si existe una relación entre los Lugares de Juego con el mejor Amigo y el Género, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que no existe alguna relación significativa entre ambas variables, determinando que la elección del Lugar de juego con el mejor amigo y el género es por azar, por lo que se acepta la hipótesis nula, en éste objetivo particular.

## Frecuencias Lugares de Juego con el Mejor Amigo vs Edad

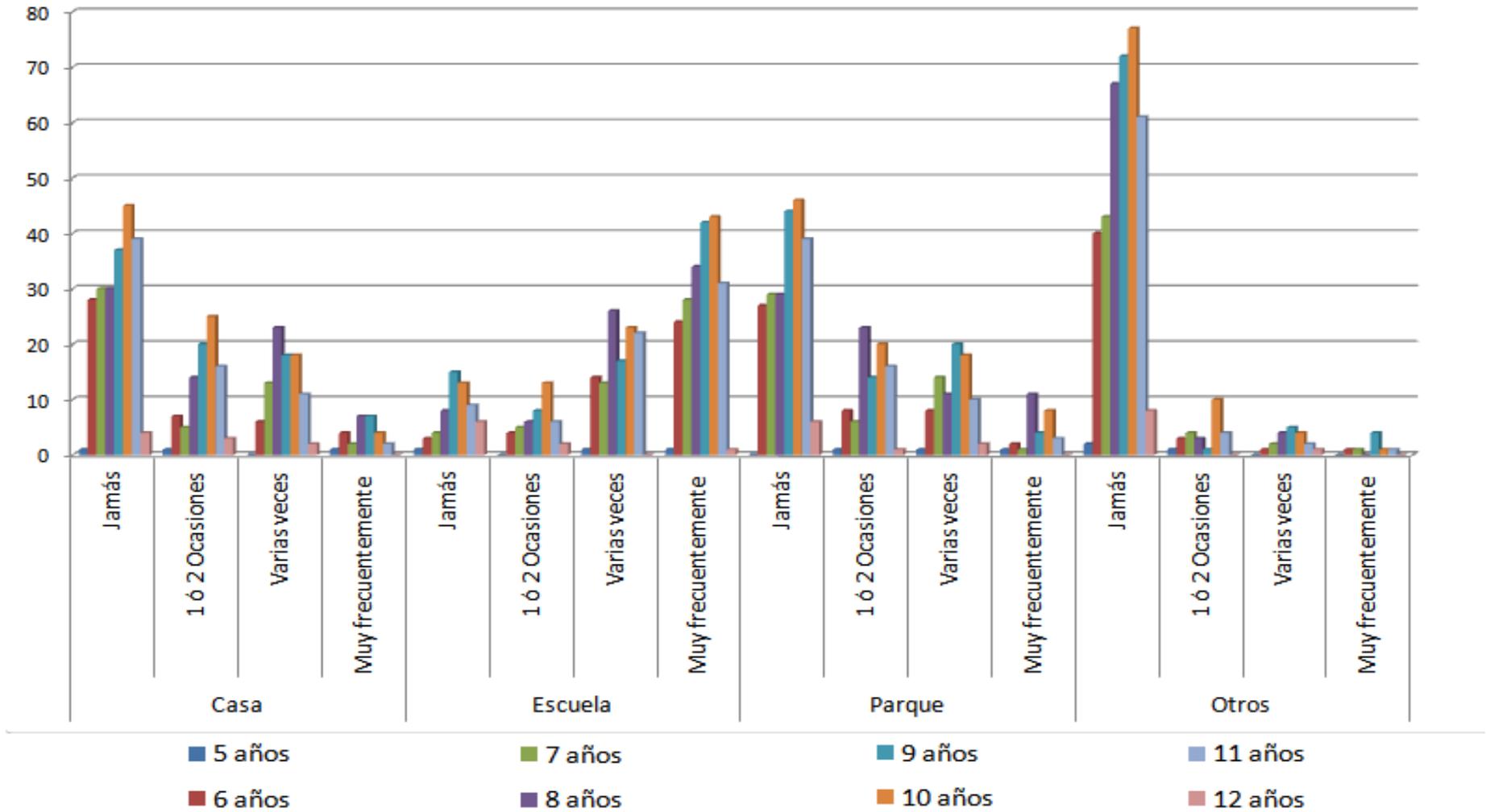


Figura 13.- Gráfica de las frecuencias de los lugares de juego con el primer mejor amigo mencionado vs edad.

En la figura 13, se realizó una tabla de contingencias entre los lugares de juego con el mejor amigo y la edad, donde se encuentra que principalmente los niños en un rango de edad entre los 6 y 11 años, eligen las opciones *Varias veces* y *Muy frecuentemente* en la *Escuela*, siendo así el único lugar con la mayor cantidad de menciones en la opción de respuesta más alta; Solo en *Casa*, los niños de 8 años tienen un mayor número de menciones para la opción *Varias veces* y los niños de 8 y 9 años, son los más altos en la opción de respuesta *Muy frecuentemente*; en *Parque* los niños de 9 y 10 años, son los más altos en la opción de respuesta *Varias veces*, mientras que los de 8 y 10 años, son los más altos en la opción de respuesta *Muy frecuentemente*. En *Otros*, los niños de 10 años son los que tienen la mayor mención en la opción de respuesta 1 ó 2 Ocasiones, mientras que en *Varias veces*, son los niños en un rango de edad entre los 8 y 10 años, los que tienen mayor mención y en la opción *Muy frecuentemente*, solo los niños de 9 años, son los que tienen un mayor número de menciones. De manera general, se conserva el mismo rango de edad con el resto de los lugares, solo cambian las opciones de respuesta, que son las de nivel intermedio en las opciones de frecuencia.

Finalmente, para saber si existe una relación entre los Lugares de Juego con el mejor Amigo y la edad, se realizó una correlación de Spearman, encontrando que no existe alguna relación significativa entre ambas variables, determinando que la elección del Lugar de juego con el mejor amigo y la edad es por azar, por lo que se acepta la hipótesis nula, de éste objetivo particular.

	Lugar de Juego con Amigos (LJA)		Lugar de Juego con el Mejor Amigo (LJMA)		Lugar de Juego Preferido (LJP)	
	F	FR	F	FR	F	FR
Privado	131	31.11%	209	25.21%	61	14.48%
Público	102	24.22%	364	43.90%	207	49.16%
Colectivo	188	44.65%	256	30.88%	153	36.34%
Total	421	100%	829	100%	421	100%

Tabla 3.- Frecuencias absolutas y relativas de los tres tipos de lugares: lugares de juego con amigos, lugares de juego con el mejor amigo y lugares de juego preferido.

En la tabla 1 se trabajó con el total de menciones de uso reportados por los niños, por lo que el total no es el mismo entre los lugares; por lo que se puede observar que tanto para los LJMA, como para los LJP, el *Tipo de Espacio Urbano* con mayor número de mención es el *Público*, mientras que en los LJA, son los espacios *Colectivos* los que tienen mayor número de mención. Por otra parte, se observa que en el caso de los LJA el orden con respecto al número de menciones es *Colectivo*, *Privado* y *Público*, cuando para LJMA y LJP el orden es *Público*, *Colectivo* y *Privado*.

	LJA				LJMA				LJP			
	F		FR		F		FR		F		FR	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Privado	62	69	31.7%	30.5%	111	98	27.0%	23.3%	32	29	16.3%	12.8%
Público	49	53	25.1%	23.4%	131	125	31.9%	29.8%	100	107	51.0%	47.5%
Colectivo	84	104	43.0%	46.0%	168	196	40.9%	46.7%	64	89	32.6%	39.5%
Total	195	226	100%	100%	410	419	100%	100%	196	225	100%	100%

Tabla 4.- Frecuencias absolutas y relativas de los tres tipos de lugares: LJA, LJMA y LJP, relacionados con el género de los niños encuestados.

En la tabla 2, se trabajó con las frecuencias totales y absolutas de los principales lugares de juego; donde se observa que tanto para LJA, como para LJMA el *Tipo de Espacio Urbano* con mayor número de menciones por ambos géneros, es el *Colectivo*, mientras que para LJP el que tiene mayor número de menciones es el *Público*. Finalmente, se observa que el orden de los espacios, con base en el número de menciones por cada género, es el siguiente; en el caso de los LJA es *Colectivo*, *Privado*, y *Público*, mientras que para LJMA es *Colectivo*, *Público* y *Privado*, y para LJP, el orden es *Público*, *Colectivo* y *Privado*.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Analizando los alcances que tuvo el primer objetivo de esta investigación, se puede determinar que por lo menos en dos terceras partes de los análisis entre relación de variables, tienen correlación significativa, estableciendo así que la edad influye en algunos elementos de la elección de juego preferido, como el *Tamaño del Lugar*, *los Tipos de Juegos y Aparatos Fijos*, donde estás pertenecen a las dimensiones *Ambiental y Funcional*; así como la relación de la edad y la utilización de los diferentes tipos de espacios urbanos, encontrando que entre mayor edad tienen los niños, mayor es la probabilidad de que su lugar de juego preferido sea un lugar privado, como su casa.

Por el contrario, en los objetivos donde una de las variables es el género de los niños encuestado y en relación con la elección de su lugar preferido, en función de las categorías propuestas y el tipo de espacios urbanos, no existe una relación significativa, ratificando la hipótesis nula de estos objetivos y dejando al *azar*, el motivo por el cual los niños pueden selección alguna opción dentro de estas categorías.

De acuerdo a los objetivos que no tienen relación entre variables y su propósito solo fue descubrir de manera detallada los motivos por los que se elije un lugar de juego preferido, ahora podemos ubicar estas razones en 24 tipos de categorías que contemplan los distintos ámbitos en los que un niño se ve involucrado por su naturaleza humana, en diversos ámbitos como: la *Dimensión Ambiental, Psicológica, Social y Funcional*.

Por parte de la *Dimensión Ambiental*, es importante mencionar que los niños consideran para la elección de un lugar de juego preferido las características espaciales como el tamaño del sitio y los elementos naturales como áreas verdes, lo que nos habla de un agrado o búsqueda de contacto con el ambiente natural; así como el equipamiento o material lúdico que se encuentra dentro de un espacio, aunque no en todos los casos, éste haya sido diseñado específicamente

para cualquier tipo de actividad lúdica; así pues, una de las contribuciones de este trabajo fue crear una propuesta para situar a los lugares en diferentes tipos de espacios urbanos y estos son: Colectivo, Público y Privado, lo que permite conocer de manera puntual, cuáles son los elementos que caracterizan a estos lugares y de esta manera establecer e identificar los motivos por los cuales son elegidos, con lo que se consideran intereses, gustos, rasgos de personalidad o en algunos casos establecer preferencias según el género de los niños.

La *Dimensión Psicológica*, toma relevancia ya que se retoman las consideraciones subjetivas de los niños encuestados, porque tienen connotaciones afectivas y evaluaciones del ambiente solamente ante lugares, actividades o equipamiento de los lugares de juego.

De la *Dimensión Social*, donde se establece una clara diferencia entre los 3 tipos de relación que establecen los niños; es decir, *Amigos*, *Compañeros de grupo* y *Compañeros de juego*; en primer lugar los niños encuestados menciona a los niños que consideran sus amigos, que son con los que se tiene una relación interpersonal, esto se atribuye a que los niños que posteriormente se hacen amigos son más similares inicialmente que los que no se hacen amigos, ya que como lo menciona Hartup (1992), la similitud es un determinante de la elección de las amistades.

Para comprender como es que surgen los vínculos de amistad entre los niños, se pueden retomar como base los estudios de Lewin (1969), en el que sostiene que la relación entre dos fenómenos no es univoco; es decir, que “a” no es originario de “b”, ni “a” es comprendido como el universo donde “b” está inmerso, sino que estos elementos son componentes del mismo universo, donde algunas características son relacionadas, se puede comprender este vínculo como una telaraña, imaginemos que en cada uno de los extremos de una telaraña se encuentra uno de los fenómenos “a” y “b”, que lo único que comparten es la

estructura de la red y entre cada uno de los radios se encuentran diferentes elementos, situaciones o características que pueden ayudar a relacionarlos.

Así pues, en este caso se pueden entender como los fenómenos a dos niños, que la única característica en común es la localidad donde viven, la cercanía de sus casas o la escuela donde estudian, que retomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), estos lugares formarían parte del Mesosistema de los niños y si entre ellos existe una compatibilidad entre elementos como el mismo grupo, la edad, el género y la preferencia por algún tipo de actividad lúdica, éstos forman un conjunto de variables que representarían el Microsistema de los niños. También es posible que dentro de los elementos que se pueden ver relacionados para el establecimiento de una relación interpersonal, estén los estilos de crianza, factores culturales, éticos y religiosos que estructuran el Macrosistema de los niños. Tomando en cuenta esta serie de elementos que se ven relacionados, son los que ayudan a tener mayor posibilidad de que los niños establezcan una relación interpersonal con otros niños.

Los *Compañeros de grupo*, son los niños con los que se comparten algunos elementos como el mismo círculo social, la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2003), la edad o el género, sin embargo, no tienen ninguna similitud a nivel afectivo o de interés personal que fomente una relación interpersonal de amistad entre ambos niños y la única actividad que realizan juntos son las de tipo académico.

Con respecto a los *Compañeros de Juego*, son niños con los que de manera contigua se encuentran en el mismo lugar de juego y comparten alguna actividad lúdica, pero no establecen ninguna relación interpersonal de amistad. Entonces, se puede determinar que ni para el establecimiento de relaciones interpersonales ni para la elección de algún lugar de juego, los niños no consideran ningún criterio de proximidad entre estos dos elementos, ya que por

los reportes de los niños, estos se encuentran a distancias prolongadas y éste criterio no representa algún tipo de dificultad para que lo reporten como preferido.

De la *Dimensión Funcional*, a través de la revisión de las respuestas de uso que los niños reportaron, se identificó que algunas de las razones, tienen una relación con las actividades que se realizan en éste, pero mantiene una estricta diferencia entre las que tienen un fin lúdico y uno académico, manteniendo el criterio de que para algunos de los niños, generalmente para los de edad de 5 a 8 años, la *Escuela* es el único lugar donde puede ver a sus amigos y por ende, es el único lugar donde pueden realizar alguna actividad lúdica; y en el caso de los niños de 9 a 12 años, son los que reportan actividades escolares.

En el segundo objetivo, se determina que al igual que con el primero, por lo menos dos terceras partes de los análisis entre relación de variables, tienen correlación significativa con el vínculo entre la elección del lugar de juego con amigos, el género y la edad de los niños encuestados, siendo así, que entre mayor sea la edad del niños, mayor es la probabilidad de que mencionen por lo menos un lugar de juego con amigos.

En cambio, para el caso del análisis entre la elección de un lugar de juego con el mejor amigo, no existe una relación significativa con la edad o el género de los niños encuestados, atribuyendo nuevamente la elección de este tipo de lugar al *azar*. Pero en el caso del análisis de frecuencias del uso del lugar de juego con amigos, se encontró que por lo menos como primer mención la *Escuela* es el lugar donde más juegan, seguido de la *Casa* y el *Parque* y con muy pocas menciones, *Otros* lugares, que generalmente son lugares de uso comercial.

Al analizar la comparación entre los diferentes tipos de lugares de juego, como el Lugar de Juego Preferido (LJP), el Lugar de Juego con Amigos (LJA) y el Lugar de Juego con el Mejor Amigo (LJMA), se encuentra que existe una relación solamente entre LJMA y LJP, siendo los lugares *Públicos* los de mayor mención entre los niños, mientras que para LJA es el lugar *Colectivo* el de mayor mención.

Una explicación a esto, es porque la mayor parte del día los niños comparten la *Escuela* como un lugar de juego; ya que no cuentan con otra opción para realizar algún tipo de actividad lúdica y lo utilizan como la única opción. Por el contrario, si a los niños se les da la oportunidad de elegir un lugar de juego, estos elegirán los lugares públicos, ya que en estos existe una mayor diversidad, tanto en espacio, diseño, tipos de juegos, espacios diseñados y las características naturales como: pasto, arboles o flores, siendo esta variedad de elementos, los que los niños eligen para seleccionar un espacio como lugar de juego preferido o lugar de juego preferido con amigos.

Aunado a esto se encontró que con respecto a la elección de un tipo de espacio urbano, para cada uno de los lugares de juego LJA, LJMA y LJP, la de mayor mención es *Colectivo* para ambos géneros; sin embargo, si se realiza un análisis entre los lugares, se mantiene el principio en el que tanto para LJA y LJMA los lugares de juego son *Colectivos*, pero para el LJP ambos géneros eligieron los lugares *Públicos*, atribuyendo los elementos de selección antes mencionados.

En relación a esto, se puede retomar el principio de los trabajos de Barcker (1968), donde el autor mantiene el principio de que en éste caso, ya sea la *Escuela*, el *Parque* o la *Casa*, éstos son escenarios conductuales, que mantienen límites temporales y espaciales, pero dichos componentes interactúan de una manera establecida y ordenada, con el propósito de desempeñar las funciones específicas asignadas culturalmente a cada escenario; sin embargo, por lo que podemos saber a través de los resultados obtenidos en éste estudio, es que existe una gran variedad de factores que los niños consideran para desarrollar una actividad lúdica y no son seguidas los criterios sociales o culturales impuestos, ya que hacen un escenario de juego, en la sala de su casa, el patio o salón de clases, cuando estos lugares han sido diseñados para otro tipo de actividad y como lo ratifica Barcker en su trabajo, esto es una compleja combinación de interdependencia entre comportamiento, creatividad y ambiente; por el contrario, a

estos escenarios los niños no los contemplan como entidades dinámicas o auto-reguladas, las cuales pueden dirigir el comportamiento humano hacia un estado de equilibrio para el escenario.

En este sentido, retomamos de Wicker (1979) el principio de que las explicaciones de las acciones de las personas, son basadas en las percepciones del entorno, más que por sus características reales. Un ejemplo de esto, es la *Dimensión Psicológica*, donde se encuentran las *Evaluaciones Subjetivas del Ambiente* tanto del *Lugar, Actividades y Equipamiento* del lugar de juego elegido como preferido, estos elementos pueden estar o no diseñados para un tipo de actividad, para dirigir de manera indirecta el comportamiento de los usuarios de estos espacios, pero es la percepción que los niños tienen ante estos elementos, los que ellos consideran importantes, dándole una connotación afectiva y formando así parte de sus gustos personales.

Contemplando que para el análisis de los tres tipos de lugares de juego LJA, LJMA y LJP, la premisa es la actividad lúdica en compañía de un par con el que se mantiene un relación interpersonal de amistad y teniendo como marco de referencia los postulados teóricos de Vygotsky como la Zona de Desarrollo Próximo y la Ayuda entre Iguales, se puede comprender que ambos niños tienen más posibilidades de desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y motoras, donde con ayuda del andamiaje o la yuxtaposición, los niños mejoran sus estructuras cognitivas, las cuales les permiten tener un desarrollo integral cualitativamente superior.

Finalmente, aunque el estudio del comportamiento humano es multifactorial por su naturaleza y conservando el principio de la Psicología Ambiental, donde se busca solucionar problemas prácticos con ayuda de la teoría, esté estudio permite conocer de manera particular, los elementos que se ven involucrados para la elección de un lugar de juego por parte de los niños, se puede utilizar este tipo de información para realizar intervenciones prácticas en distintas problemáticas; una

de ellas es la Salud Pública, existen estudios los cuales comprueban como la falta de actividad física (Rodríguez, 2012), es una de las causas por las cuales existen altas tasas de obesidad infantil, entonces con este estudio se podrían desarrollar espacios de juego, tomando en cuenta elementos que pueden ser atractivos para un niño y pueda iniciar algún tipo de actividad lúdica, llevándolo así a mantener un mejor estado de salud, fortalecer sus relaciones interpersonales, ayudar a desarrollar sus funciones musculo-esqueléticas, la autoestima y el conocimiento del entorno en el que se desarrolla.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreú, J. (2003). Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. Universidad de Granada. Fundación Centra. Portularia Vol. 3. Pp. 243-261.
- Aragonés, J. y Amérigo, M. (2010). Psicología Ambiental. Ediciones Pirámide. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Aranda, D. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto interno. Revista de investigación Psicoeducativa. Volumen 6. Número 2. Pp. 240-251. Universidad de Málaga. España.
- Barker, R. (1968). Ecological Psychology. California.
- Bocanegra M. E. (2007). Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (5). Pp. 201-232.
- Boivin, M. (2011). El origen de las dificultades en las relaciones entre pares en la primera infancia y sus impactos en la adaptación psicosocial y el desarrollo infantil. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona. Ed. Paidós.
- Carrera, B. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. Educere. Vol. 5. Núm. 13. Pp. 41-44.
- Chateau, J. (1958). Psicología de los Juegos Infantiles. Buenos Aires. Cap. 1. Pp. 3-5.
- Chavéz, J. (2013). Aprendizaje de roles de género a través del juego en espacios abiertos y cerrados. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Covarrubias, M. (2006). Autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Una perspectiva histórico-cultural. Revista de Psicología y Ciencia Social. Volumen 8. Número 001. Pp. 43-59. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- Covarrubias, M. y Gómez, J. (2012). Transformación y contemporaneidad de la familia: El caso de las familias mexicanas. *Revista de Psicología*, Vol. 14, Núm. 2. Pp. 244-259. Perú.
- Cuevas, A. (2012). El desarrollo del niño en el contexto escolar. En Pérez, G. Editor, & Yoseff, J. Editor (Eds.), *Desarrollo psicológico desde un enfoque socio-cultural*. Editorial Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM. México.
- De la Fuente, J. y Lozano, A. (2009). Validación inicial d software para evaluar la autorregulación infantil. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 26. Núm. 2. Pp. 175-183.
- Duque, J. (2001). Carl Rogers Reflexiones Teórico-Prácticas. *Psicología desde el Caribe*. Núm. 7. Pp. 118-129.
- Escobar, M. (2008). Aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional en la infancia: Modelos Predictivos. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. España.
- Franco, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. España: Editorial Narcea. Ortiz, A. (2009) *Educación Infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje*.
- Galindo, E. (2007). El Concepto de Desarrollo Desviado en L.S. Vygotsky. *Estudios de Psicología* Vol. 28. Núm. 1. Pp.51-67
- García, J. (1992). *Psicología Evolutiva y Educación Preescolar*. Capítulo 9: El juego en los niños. México. Ed. Santillana. Pp. 212.
- González, E. (s/f). *Educación en la afectividad*. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria*. Estudio piloto. Universidad de Oviedo.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición. Ediciones McGraw Hill. México.

- Harput, W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as Educational Contexts. ERIC Digest. Recuperado el 4 de noviembre del 2013. <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/ivpaguide/appendix/hartup-friends.pdf>
- Iztúriz, A. (2007). El Juego Instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales. Investigación Arbitrada. Marzo 2007, vol.11, no.36, p.103-112.
- Lega, L. y Velten, E. (2008). El mundo de la psicología. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 40. Núm. 1. Pp. 189-193.
- Legendre, A. y Gómez, J. (2011). Diferencias interindividuales en el conocimiento y en el uso de los espacios públicos exteriores por niños. Psychology. Volumen 2. Número 2. Pp. 141-155.
- Laven, J. y Wenger, E. (2003). Aprendizaje Situado, participación periférica legítima. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lewin, K. (1969). Dinámica de la personalidad. Madrid. Ed. Morata.
- Martín, P. (2004) Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades. España: Ediciones Palabra S.A.
- Mercado, S. (2013). Relaciones entorno-hombre. Posgrado-UNAM. Recuperado el 14 de Junio del 2013. [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/06/02.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/06/02.pdf)
- Mercedes, R. (1996). El juego. Procesos de desarrollo y socialización. Capítulo 2: La perspectiva de Vigotsky: función del juego en la estructura de la actividad mediata. Colombia: Panamericana 52-58.
- Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8. Núm. 2. Pp. 809-819.
- Montañés, J. et al col. (s/f) El juego en el medio escolar. Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado el 11 de Julio del 2013 en: [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15\\_17.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_17.pdf)

- Musitu, G. (2005). Socialización familiar y los valores en adolescentes: Un análisis intercultural. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22. Núm. 1. Pp. 79-89.
- Ortiz, (2009). *Educación Infantil. Afectividad, amor, felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje*. Ediciones Litoral. Cuba.
- Palomares, J. (2013). Hacia una definición de los espacios abiertos urbanos. *Reflexiones sobre Arquitectura y Ciudad*. Recuperado el 25 de Julio del 2013 en: <http://arqjespalfra.wordpress.com/hacia-una-definicion-de-los-espacios-abiertos-urbanos/>
- Páramo, P. (1996). *Psicología Ambiental*. Konrad Lorenz, Fundación Universitaria.
- Pérez, J. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, auto-concepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*. Vol. 22. Núm. 2. Pp. 153-169. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. España.
- Perinat, A. (2007) *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. España: UOC.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*. Núm. 9. Pp. 91-97.
- Rodríguez, N. (2012). *Impacto del juego en exteriores y en interiores en el desarrollo de niños y niñas en edad escolar*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Sassenfeld, A. (2012). Esbozo de una visión contemporánea de los afectos. *Revista Psiquiatría*. Vol. 8. Núm. 2. Pp. 174-191.
- Santrock, J.W. (2007). *Desarrollo Infantil*. Ed. Mc Graw Hill. México. 228.
- Schaffer, R. (2000) *Desarrollo Social*. México: Siglo XXI editores.
- Torrino, E. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología.

- Trianes, M. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 44. Pp. 175-189.
- Tuñón, L. (2008). Efecto de las condiciones de vida y las configuraciones familiares sobre los procesos de crianza y socialización de niños, niñas y adolescentes.
- Tuñón, L. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8. Núm. 2. Pp. 903-920.
- Velázquez, M. y Guillen, N. (2007). Regulación emocional en nadadores en proceso de formación deportiva, categoría infantil. *Avances en psicología latinoamericana*. Vol. 25. Núm. 2. Pp. 112-125.
- Vygotsky, L. (1968). *Ensayo psicológico: La imaginación y el arte en la infancia*. México. Ed. Fontanara, 2º edición.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires. Ed. Grijalbo.
- Wicker, A. (1979). *An introduction to ecological psychology*. California.

# ANEXOS

## ANEXO 1

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los niños encuestados,  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda

- Niños Encuestados
- Calle
- Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 11/10/2013

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



0 80 160 320 480 640 Metros 1:5,837

## ANEXO 2

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de las escuelas,  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda



Escuelas



Calle



Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 11/10/2013

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



0 100 200 400 600 800 Metros 1:5,559

## ANEXO 3

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 1ºA de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 1A
- Niñas de 1A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 50 100 200 300 400 Metros 1:4,029

## ANEXO 4

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los niños y niñas de 1ºB de la E1"  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 1B
- Niñas de 1B
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800 Metros 1:7,545

## ANEXO 5

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 2ºA de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 2A
- Niñas de 2A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800 Metros **1:7,545**

## ANEXO 6

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 2ºB de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 2B
- Niñas de 2B
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 7

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 3<sup>o</sup>A de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 3A
- Niñas de 3A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 8

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 3ºB de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**

**Leyenda**

- Niños de 3B
- Niñas de 3B
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 9

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 4<sup>o</sup>A de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 4A
- Niñas de 4A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros **1:7,545**

## ANEXO 10

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 4ºB de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**

**Leyenda**

- **Niños de 4B**
- **Niñas de 4B**
- **Calle**
- **Vía Férrea**

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 11

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los niños y niñas de 5ºA de la E1"  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 5A
- Niñas de 5A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
Metros 1:7,545

## ANEXO 12

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 5ºB de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Legenda

- Niños de 5B
- Niñas de 5B
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 13

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los niños y niñas de 6ºA de la E1"  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 6A
- Niñas de 6A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800 Metros 1:7,545

## ANEXO 14

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 6°B de la E1"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 6B
- Niñas de 6B
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 100 200 400 600 800  
 Metros 1:7,545

## ANEXO 15

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los niños y niñas de 1ºA de la E2"  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 1A
- Niñas de 1A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 14/10/2013

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



0 125 250 500 750 1,000  
Metros **1:8,771**

## ANEXO 16

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 2ºA de la E2"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



**Leyenda**

- Niños de 2A
- Niñas de 2A
- Calle
- Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 125 250 500 750 1,000  
 Metros 1:8,771

## ANEXO 17

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 3ºA de la E2"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 3A
- Niñas de 3A
- Calle
- Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

### Coordenadas Proyectadas

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



0 125 250 500 750 1,000 Metros **1:8,771**

## ANEXO 18

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 4ºA de la E2"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 4A
- Niñas de 4A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 125 250 500 750 1,000 Metros **1:8,771**

## ANEXO 19

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 5ºA de la E2"**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 5A
- Niñas de 5A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

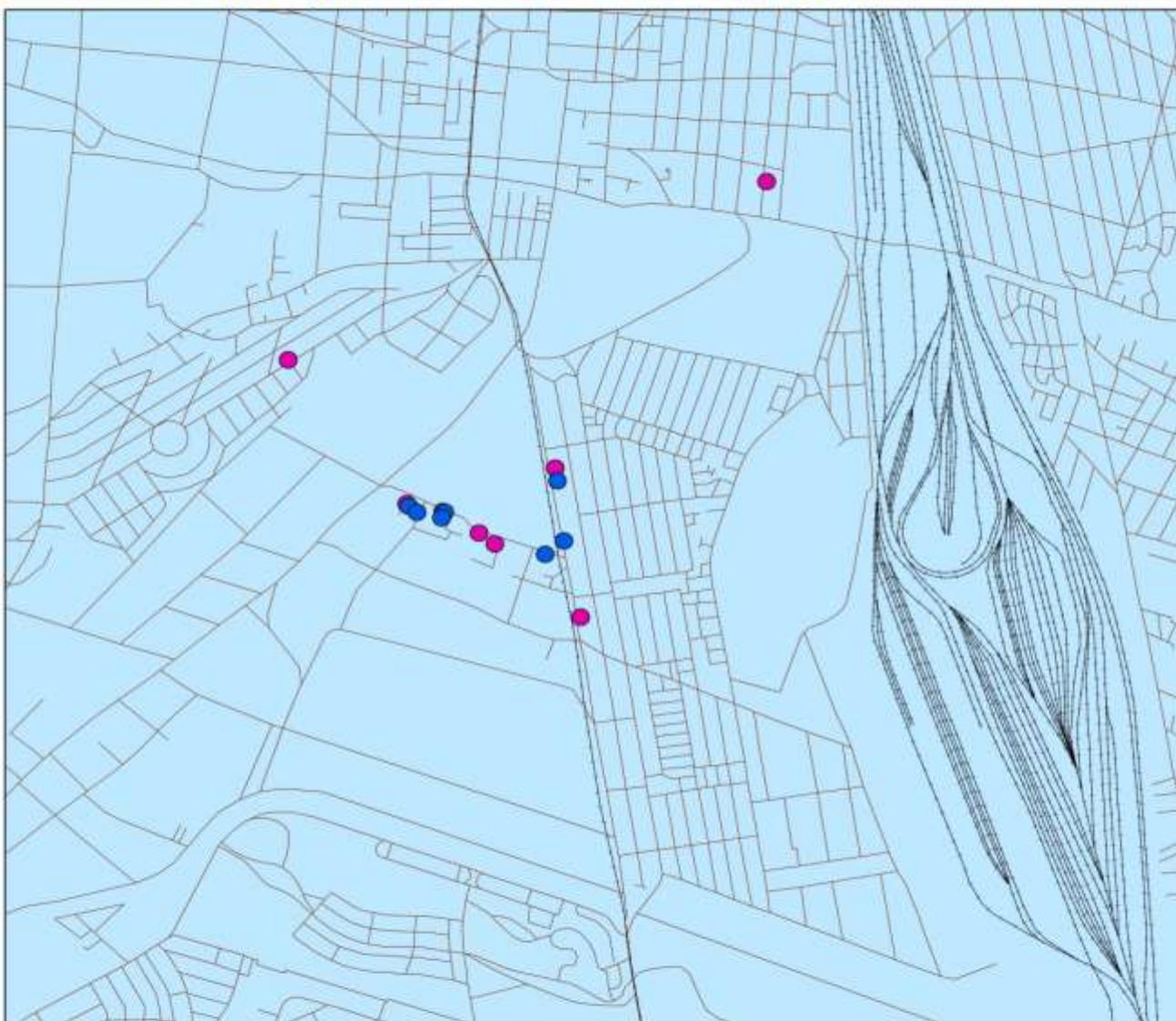
Coordenadas Proyectadas  
 Proyección Universal Transversa de Mercator  
 Zona UTM 14 Norte  
 Datum WGS84  
 False Este: 500000.000000  
 False Norte: 0.000000  
 Meridiano Central: -99.000000  
 Factor de escala: 0.999600  
 Latitud de Origen: 0.000000  
 Unidad Lineal: Metro



0 125 250 500 750 1,000 Metros **1:8,771**

## ANEXO 20

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los niños y niñas de 6ºA de la E2"**  
**Tlalnepanitla de Baz, Estado de México, México.**



### Leyenda

- Niños de 6A
- Niñas de 6A
- Calle
- Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 14/10/2013

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



0 125 250 500 750 1,000 Metros 1:8,771

ANEXO 21

Zona de Investigación N° 1



## ANEXO 22

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los lugares de juego oficiales Z1,  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda

-  Glorieta
-  Parques
-  Calle
-  Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 11/10/2013

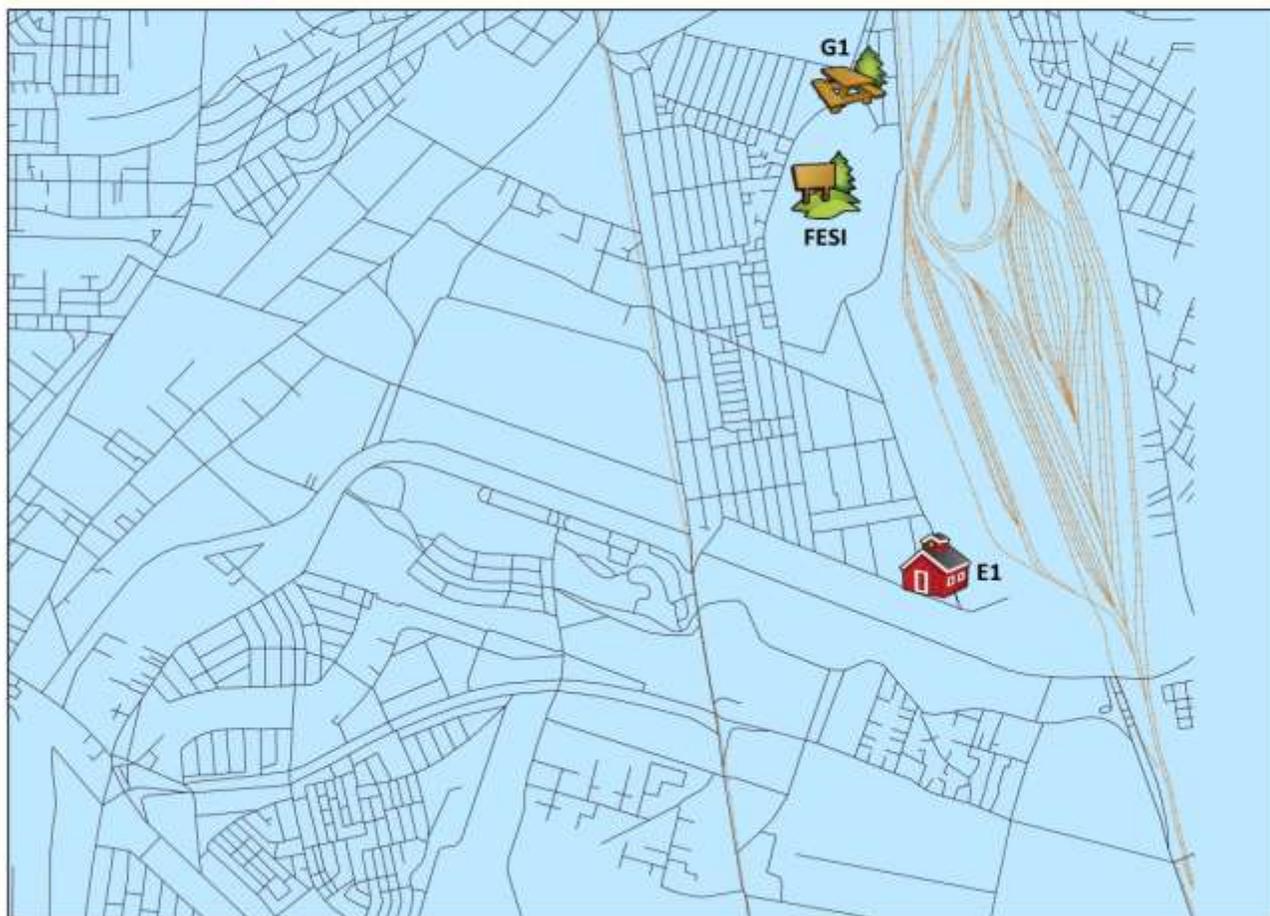
Coordenadas Proyectadas  
Proyección Universal Transversa de Mercator  
Zona UTM 14 Norte  
Datum WGS84  
False Este: 500000.000000  
False Norte: 0.000000  
Meridiano Central: -99.000000  
Factor de escala: 0.999600  
Latitude de Origen: 0.000000  
Unidad Lineal: Metro



0 220 440 880 1,320 1,760 Metros 1:11,084

## ANEXO 23

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los lugares de juego no oficiales Z1,**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda

-  Glorieta
-  Escuela
-  Parque
-  Calle
-  Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 11/10/2013

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

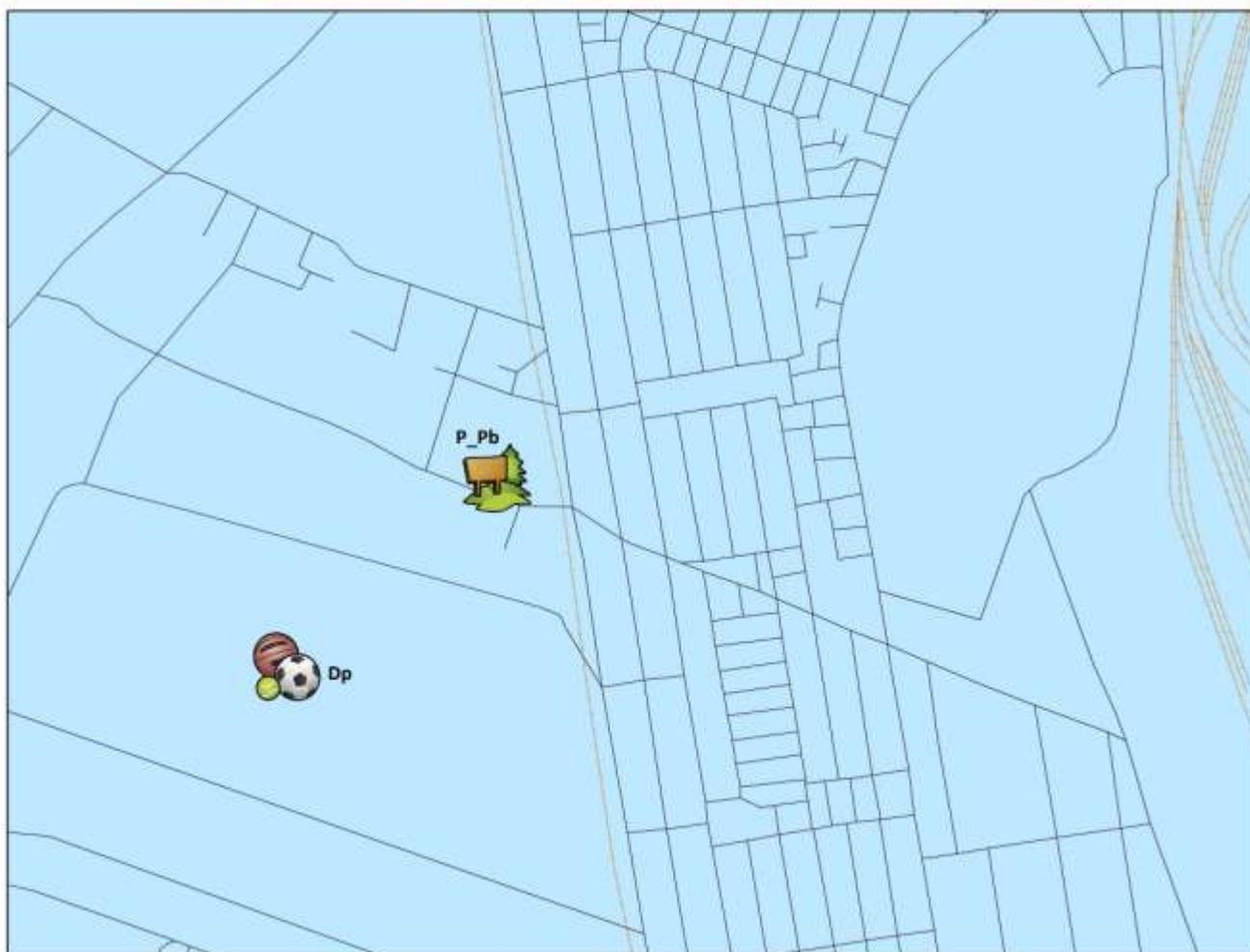


0 220 440 880 1,320 1,760 Metros **1:11,084**



## ANEXO 25

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los lugares de juego oficiales Z2,**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda



Deportivo



Parques



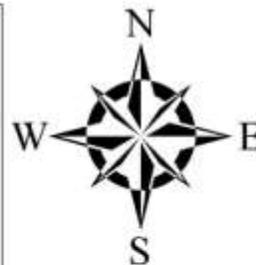
Calle



Vía Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
 Hernández Moreno  
 Fecha: 11/10/2013

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



## ANEXO 26

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los lugares de juego no oficiales Z2,  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda



Glorieta



Escuela



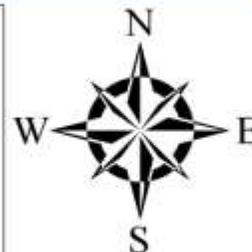
Parque

Calle

Via Férrea

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 11/10/2013

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



ANEXO 27

Zona de Investigación N°3



## ANEXO 28

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**  
**"Ubicación espacial de los lugares de juego oficiales Z3,**  
**Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



**Leyenda**

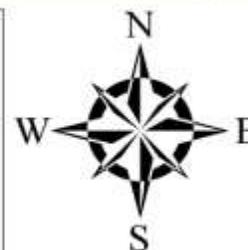
 **Parques**

 **Calle**

 **Vía Férrea**

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
 Revisó: Mtra. Mayra Mónica Hernández Moreno  
 Fecha: 11/10/2013

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



## ANEXO 29

**Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
"Ubicación espacial de los lugares de juego no oficiales Z3,  
Tlalnepantla de Baz, Estado de México, México"**



### Leyenda



**Escuela**



**Parque**

 **Calle**

 **Vía Férrea**

Elaboró: Daniel Briones Villegas  
Revisó: Mtra. Mayra Mónica  
Hernández Moreno  
Fecha: 11/10/2013

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



0 50 100 200 300 400 Metros 1:2,321



## ANEXO 30

Escuela : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--	--	--

# Lugares donde juego con mis amigos

Nombre : .....

Apellidos : .....

 niña

Grado y Grupo: .....

 niño



• ¿Qué edad tienes? .....

• ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? .....  
(O ¿Cuándo es tu cumpleaños?)

• ¿Cuál es tu dirección?

.....  
.....  
.....  
.....

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

No

Si

Este año

Antes de este año

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

.....

**¿Dónde vivias antes?**

En el mismo barrio

En la misma ciudad pero en otro barrio

En otra ciudad

No sé

# ¿Dónde juegas con tus amigos?

Indica los principales lugares:

★ 1 .....

★ 2 .....

★ 3 .....

★ 4 .....

★ 5 .....



# Uno(a) de mis mejores amigos(as)

Su nombre : .....

 niña

 niño

Sus apellidos : .....



Su edad : .....

Él o ella está en :

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

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

- Sí
- No
- No sé

¿En dónde juegas con tu amigo o amiga?



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

# Uno(a) de mis mejores amigos(as)

Su nombre : .....

niña

niño

Sus apellidos : .....



Su edad : .....

Él o ella está en :

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

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

- Si
- No
- No sé

¿En dónde juegas con tu amigo o amiga?



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

# Uno(a) de mis mejores amigos(as)

Su nombre : .....

niña

niño

Sus apellidos : .....



Su edad : .....

Él o ella está en :

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

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

- Si  
 No  
 No sé

¿En dónde juegas con tu amigo o amiga?

↓	jamás	1 ó 2 ocasiones	varias veces	muy frecuentemente
<p>■ <b>Tu casa</b>  <input type="checkbox"/> dentro <input type="checkbox"/> en el jardín</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>La casa de él/ella</b>  <input type="checkbox"/> dentro <input type="checkbox"/> en el jardín</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>Cerca de tu casa</b> (calle, barrio,...)</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>Cerca de la casa de ella/él</b> (calle, barrio,...)</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>En los parques, los terrenos de juegos exteriores</b></p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>En la escuela</b></p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>■ <b>En el deportivo o el club de actividades</b>            (fútbol, natación, danza, música, pintura...)</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>↪ ¿ <b>Cuál actividad</b> ? : .....</p>				
<p>■ ¿Hay otros lugares donde juegas?</p>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>↪ ¿ <b>Dónde</b> ? .....</p>				



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



**Mi lugar preferido para jugar con mis amigos es :**

★ 1 .....

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

.....

**Mi otro lugar preferido para jugar con mis amigos es :**

★ 2 .....

**¿Te has comunicado con tus amigos por celular o internet?**



jamás	1 ó 2 ocasiones	varias veces	muy frecuentemente
<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>