

COMPORTAMIENTO COMPETITIVO Y CARACTERÍSTICAS. ESTUDIO
DESCRIPTIVO SOBRE SU RELACIÓN EN NIÑOS DE DOS CONTEXTOS



STEVEN ARCILA ARBELÁEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PSICOLOGÍA
MEDELLÍN
2019

COMPORTAMIENTO COMPETITIVO Y CARACTERÍSTICAS. ESTUDIO
DESCRIPTIVO SOBRE SU RELACIÓN EN NIÑOS DE DOS CONTEXTOS

STEVEN ARCILA ARBELÁEZ

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Asesor

Dagoberto Barrera Valencia

Magister en Psicología

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PSICOLOGÍA

MEDELLÍN

2019

Tabla de contenido

1. Resumen	6
2. Planteamiento del problema	7
1.1 Justificación.....	12
3. Objetivo General	14
4. Objetivos específicos.....	14
5. Marco Teórico.....	15
4.1 Juego.....	15
4.2 Juego y Competencia	20
4.3 La competencia en la investigación actual	23
4.4 Diferencias contextuales	28
4.5 Diferencias Contextuales y uso del Lenguaje	33
4.6 Cooperación	37
6. Metodología.....	40
5.1 Población y muestra	41
5.2 Consideraciones éticas	44
5.3 Instrumento.....	45
5.4 Prueba piloto	51
5.5 Resultados de la prueba piloto	53
5.6 Procedimiento.....	55
5.7 Codificación y análisis de la información	57
7. Resultados	60

6.1 Participantes de Cooingra, Granada (Antioquia)	60
6.2 Participantes de las Escuelas deportivas de la Universidad de Antioquia, Medellín	67
6.3 Comparación entre ambos grupos	73
8. Discusión.....	78
9. Conclusiones.....	83
10. Referencias	84

Tabla de ilustraciones

GRAFICO 1. TIPOS DE FAMILIAS DE LOS PARTICIPANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.....	42
GRAFICO 2. CANTIDAD DE HERMANOS DE LOS PARTICIPANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	43
GRAFICO 3. TIPOS DE FAMILIA DE LOS PARTICIPANTES DE COOINGRA, GRANADA (ANTIOQUIA). 44	
GRAFICO 4. CANTIDAD DE HERMANOS DE LOS PARTICIPANTES DE COOINGRA, GRANADA (ANTIOQUIA).....	44
IMAGEN 1. MADSEN COOPERATION BOARD (1967).....	46
IMAGEN 2. ADAPTACIÓN DEL TABLERO DE COOPERACIÓN DE MADSEN. (MADSEN Y NELSON, 1969).....	47
IMAGEN 3. ADAPTAIÓN DEL TABLERO DE COOPERACIÓN DE MADSEN. (NELSON, 1970)	48
IMAGEN 4. ADAPTACIÓN DEL TABLERO DE COOPERACIÓN DE MADSEN. (ELABORACIÓN PROPIA, 2019).....	49
IMAGEN 5. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA POBLACIÓN DE COOINGRA, GRANADA (ANTIOQUIA).....	49

IMAGEN 6. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA POBLACIÓN DE COOINGRA, GRANADA (ANTIOQUIA).....	50
IMAGEN 7. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA POBLACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.	50
IMAGEN 8. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA POBLACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.	51
TABLA 1. PRUEBA PILOTO.....	53
TABLA 2. PRUEBA PILOTO.....	53
TABLA 3. PRUEBA PILOTO.....	54
TABLA 4. PRUEBA PILOTO.....	54
TABLA 5. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN.....	59
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 1	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 2	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 3	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 4	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 5	61
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 6	61
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 7	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 8	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 9	53
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 10	533
TABLA DE RESULTADOS DE GRANADA 11	533

TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1	53
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 2	67
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 3	67
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 4	68
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 5	68
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 6	68
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 7	69
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 8	69
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 9	69
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 10	70
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 11	70
TABLA DE RESULTADOS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 12	70

1. Resumen

Actualmente son múltiples las áreas del conocimiento que realizan estudios sobre la competencia. En el presente estudio se realizó un abordaje del concepto en términos psicológicos enfatizando en aquellas características que se consideran determinantes para el comportamiento competitivo.

Para esto, se propuso evaluar y describir el comportamiento competitivo de dos grupos de niños entre los 5 y 12 años con condiciones sociodemográficas diferentes, unos habitantes del municipio de Granada, Antioquia, y los otros del municipio de Medellín. Se utilizó un instrumento donde se permitiera una interacción entre dos sujetos y pusiera en evidencia características del comportamiento competitivo que posteriormente pudiesen ser codificadas, descritas y analizadas.

Como resultado de la investigación se ratificó que el comportamiento competitivo es un fenómeno multidimensional donde confluyen múltiples factores ambientales y disposicionales, por esto, los estudios deben apuntar en esta misma dirección y dejar de comprender este comportamiento como un fenómeno unidimensional, de todo o nada.

Palabras Clave: Competencia, comportamiento competitivo, diferencias contextuales, juego, cooperación, psicología del desarrollo.

2. Planteamiento del problema

Tanto la competencia como la cooperación han sido descritos como comportamientos característicos de muchas especies, incluida la nuestra, por ende, son múltiples ciencias las que han desarrollado estos conceptos en diferentes niveles para generar explicaciones, desde la biología, que ha desarrollado teorías que explican comportamientos competitivos y cooperativos en hormigas, e incluso en bacterias, hasta las Ciencias sociales y humanas que direccionan sus preguntas hacia las relaciones sociales.

El presente estudio está encaminado en estudiar, desde una comprensión psicológica y con un alcance descriptivo, el comportamiento competitivo en niños de diferentes contextos sociales.

Actualmente, el término competencia puede ser entendido en dos vías desde la psicología, una es estudiada desde una perspectiva educativa, donde se refiere a un desarrollo y potenciación de capacidades que son útiles en el mundo social, la otra perspectiva es estudiada principalmente por la psicología evolutiva y del desarrollo; allí se suele entender al comportamiento competitivo a un tipo de enfrentamiento entre dos individuos que desencadena en la victoria de uno y por consiguiente en la derrota del otro, sin embargo, hay otras visiones, incluso cómo la competencia puede presentarse consigo mismo.

Los estudios han tenido dos tendencias, unos han desarrollado la competencia de una forma unidimensional y otros multidimensional. Uno de los primeros estudios que abordó el tema fue el de Greenberg (1932). Él entendió la competencia como una tendencia humana que consiste en el deseo de sobresalir, un impulso por hacer las cosas mejor que los rivales. Greenberg (1932) tomó el concepto de los estudios que se habían desarrollado hasta la fecha sobre rivalidad y se interesó por identificar si en una situación dada siempre se presentaba

competencia, cómo variaba la intensidad, cómo era la tendencia, cómo se manifestaba y qué causaba que esta pudiese variar.

Por su parte, Charlesworth (1996) estudió desde una perspectiva evolutiva la competencia y concluyó que esta se puede inferir por la asignación de recursos, así, si la situación conlleva una repartición desigual de recursos se tendrá una conducta competitiva por definición, aunque se presenten comportamiento cooperativos en el transcurso, por ejemplo, si dos niños están trabajando en la construcción de un modelo de automóvil pero sólo uno se podrá quedar con el modelo, inevitablemente se presentará competencia, si en vez de esto ambos pudiesen quedar con un modelo no sería competencia, sería cooperación.

La mayor densidad de estudios sobre competencia se llevó a cabo entre los años sesentas y setentas. En ellos se evaluó la competencia de una forma unidimensional, se podría decir que de todo o nada y en su mayoría usaron variaciones del instrumento “The cooperation board” para la medición (Madsen, 1967; Nelson y Madsen, 1969; Nelson, 1970; Kagan y Madsen; 1972; Richmon y Weiner, 1973; McClintock y Moskowitz 1977; Kagan, Zahn, Gealy, 1977). El instrumento consta de un tablero que está atravesado por unas cuerdas que forman una “X”. En el centro de la “X” hay atado un lapicero que registra el movimiento. El instrumento ha sido usado con dos participantes o con cuatro. Si son dos, cada participante toma dos extremos de la cuerda; pero si son cuatro, cada participante toma un extremo. La actividad consiste en llevar el lapicero a unos círculos que posee el tablero dando unas condiciones específicas en cada experimento. Este instrumento se considera pertinente para evaluar la conducta de competencia, incluso, será una adaptación de este el usado en el presente estudio. Lo que se considera poco conveniente es que en la mayoría de los estudios fue evaluada de forma unidimensional, como un factor de todo o nada, en donde otros elementos relevantes no fueron tomados en cuenta, por ejemplo, el uso del lenguaje durante la actividad.

Greenberg (1932) encontró comportamiento competitivo en niños vieneses de 2 años mientras que Leuba (citado por Richmond y Weiner, 1973) encontró en 1933 poca competencia en niños estadounidenses de clase media hasta los 4 años. McKee y Leader (citado por Richmond y Weiner, 1973) informaron en 1955 una competencia significativamente mayor entre los niños de orígenes socioeconómicos bajos que entre los niños de clase media alta en una muestra de niños en edad preescolar; más competencia entre niños mayores que jóvenes; y una mayor competencia entre niños que niñas. Los propios Richmond y Weiner (1973) encontraron resultados sorprendentes al ver que los niños podían compartir las recompensas ganadas. Encontraron mayor cooperación en los niños negros con respecto a los blancos y no encontraron diferencias significativas con respecto al sexo de los participantes. Madsen (1967) informó que los estudiantes mexicanos de segundo grado, tanto pobres rurales como urbanos, eran dramáticamente más cooperativos que los mexicanos de clase media urbana. Madsen, Nelson y Shapira (1967), en un estudio sobre preescolares, informaron que los niños negros son los más cooperativos y menos competitivos; niños mexicoamericanos menos cooperativos y segundos en competitividad; mientras que los caucásicos fueron los más competitivos y los segundos en la cooperación. Madsen (1967) encontró que la motivación de los niños pobres de las zonas rurales y urbanas era evitar el conflicto directo, mientras que a los niños de la clase media urbana no parecía importarles e incluso parecía disfrutar el conflicto, además, los niños de la clase media urbana utilizaron la persuasión verbal para lograr sus fines en mayor medida que los otros grupos.

Madsen y Shapira (1970) encontraron que los niños mexicanos de un pueblo pequeño eran mucho menos competitivos que los niños afroamericanos, angloamericanos y mexicanoamericanos. Estos últimos fueron significativamente menos competitivos que los niños afroamericanos o angloamericanos, mientras que las diferencias entre las niñas de estos tres grupos culturales no alcanzaron significación. Investigaciones previas (Madsen, 1967,

Madsen y Shapira, 1970, Nelson y Madsen, 1969, Shapira y Madsen, 1969) indican claramente que el comportamiento cooperativo se puede obtener con bastante facilidad entre los niños de todas las subculturas estudiadas en condiciones de recompensa grupal. Sin embargo, cuando los niños cambian a recompensa individual, los hijos de algunas subculturas (kibbutz, aldea mexicana) continúan cooperando, mientras que los hijos de otras subculturas (afroamericanos urbanos y angloamericanos, urbanos israelíes y mexicanos urbanos) comienzan a competir en una forma no adaptativa. Dos experimentos (Madsen y Shapira, 1970; Kagan y Madsen, 1971), cada uno usando una técnica diferente para forzar la elección entre cooperación y competencia, han demostrado que los niños mexicanos son mucho más cooperativos y menos competitivos que sus contrapartes de Los Ángeles.

Todos estos estudios muestran diversas tendencias en los resultados, son estudios con unas posturas unidimensionales que no logran abarcar la complejidad de la competencia y al final, como se puede observar, terminan dando datos sueltos que no aportan mucho al desarrollo conceptual. En el marco teórico del presente estudio se hace un especial énfasis sobre la forma de concebir los estudios de forma unidimensional y multidimensional.

Los nuevos estudios sobre competencia se han nutrido de los avances en el estudio de la motivación como elemento determinante en la ejecución de una acción. La nueva concepción evidencia que hay factores cognitivos y contextuales que influyen y determinan la competencia, por ende, puede ser motivada en diferentes vías. Esto lleva a reestructuraciones conceptuales y nuevas metodologías para estudiar la competencia.

Uno de los pocos estudios representativos sobre competencia de forma multidimensional fue llevado a cabo por Schneider et al (2005), allí se compararon adolescente de Canadá, Cuba, Costa Rica y España con múltiples dimensiones de la competencia y valores culturales. Este estudio fue llevado a cabo por medio de cuestionarios,

los cuales también tienen sus limitaciones, se considera que podrían ser un instrumento complementario a las actividades experimentales, sin embargo, se rescata que se cuidaron mucho las características culturales diferenciadoras para el instrumento. Se estudió el significado de comportamientos individuales, los roles de género, diferencias económicas, políticas y educativas que formarían una concepción diferente sobre la competencia y la cooperación a partir de cuestionarios tipo Likert.

Unas escalas estuvieron orientadas hacia la competencia frente a amigos con las siguientes escalas de dominio: "(nombre del amigo) y a menudo comparo nuestras calificaciones escolares para ver quién obtuvo mejores resultados, y él (ella) se enoja si saco mejores resultados en nuestras pruebas o tareas" (Hipercompetitividad), y "(nombre del amigo) y yo a menudo jugamos deportes o juegos uno contra el otro; vemos quién es mejor, pero realmente no nos importa quién gane (Comparación social no hostil) (Schneider et al, 2005)

Otras escalas se orientaron hacia las metas sociales de la siguiente manera: Hay cuatro factores: Orientación de la tarea (por ejemplo, "Me siento realmente exitoso cuando sigo practicando duro"); Orientación del ego (por ejemplo, "Me siento realmente exitoso cuando puedo hacerlo mejor que mis amigos"); Cooperación (por ejemplo, "Me siento realmente exitoso cuando mis amigos y yo nos ayudamos mutuamente a dar lo mejor"); y Evitar el trabajo (por ejemplo, "Me siento realmente exitoso cuando no tengo que intentarlo") (Schneider et al 2005).

Con base en lo desarrollado hasta ahora, se muestra cómo los estudios que se han realizado han dado una base para realizar una conceptualización sobre la competencia, sin

embargo, se está de acuerdo con Schneider et al (2006) que sustentan realizar más estudios multidimensionales que expliquen mejor las características y relaciones de la competencia. Sobre todo, se debe identificar las conductas particulares de cada tipo de competencia. Además, como se nombró al inicio, esta es una conducta eminentemente social, en la cual es importante determinar su relación con los contextos e interacciones sociales.

El juego se puede llevar al plano experimental en la medida en que alberga un sentido y se revela en él mismo. Es algo que no se encuentra vinculado a ninguna etapa de la cultura ni concepción del mundo, mucho menos a una sociedad selecta. Todo ser pensante está en la capacidad de imaginarse la realidad del juego, a pesar de que no disponga del lenguaje para designarlo (Huizinga, 2007).

El acceso y uso de tecnologías se vincula con algunos grupos y, en el presente estudio se pretende describir dos grupos con acceso a la información y a la tecnología diferente, dado esto, los juegos digitales o video juegos podría favorecer los datos de un grupo sobre el otro. Un amplio desarrollo sobre el juego y las diferencias contextuales se hacen en el marco teórico del presente estudio.

1.1 Justificación.

A partir de la búsqueda de información sobre el tema, principalmente en las bases de datos PsyNet, Science Direct, Ebsco, Scielo, Springer Link y Google Scholar, se señalan las siguientes tendencias en los estudios sobre el tema. La mayor parte de las investigaciones asociadas se encuentra en idioma inglés, de las cuales ya se han mencionado previamente; las tendencias en idioma español giran en torno a evaluar las motivaciones para participar en actividades deportivas y cómo surgen estas motivaciones, estos estudios están más enmarcados en la psicología deportiva y aptitudes competitivas asociadas a deportes

específicos (Díaz, Londoño, Osorio, 2013, Hernández, 2009; García, Álvarez, García, Dieppa, 2007); además, en idioma español se ha abordado más el tema desde la perspectiva de competencia como capacidad.

Los participantes de los estudios sobre comportamiento competitivo han sido de Europa y Estados Unidos, además de unas fuertes investigaciones que se realizaron comparando niños mexicanos en la década de los setentas a las cuales ya hemos hecho referencia. No se poseen estudios más cercanos y más recientes que sean equiparables con la población colombiana. Específicamente en Antioquia no se encuentran estudios con estas características.

Lo expuesto anteriormente pretende justificar la importancia de realizar un estudio de diseño cuantitativo y de corte cuasi experimental donde se pueda describir la competencia en dos grupos de niños de entornos diferentes. Para esto se usará una adaptación de la actividad experimental desarrollada por Madsen en 1967 denominada, “The cooperation board”. Los resultados que los niños obtengan en esta actividad experimental se contrastará con la interacción que tengan durante la actividad, es decir, todo tipo de comportamiento comunicativo entre ellos, además, se tendrán en cuenta las edades y los sexos de los participantes para buscar tendencias.

3. Objetivo General

Describir el comportamiento competitivo de dos grupos de niños entre los 5 y 12 años con condiciones sociodemográficas diferentes, unos habitantes del municipio de Granada, Antioquia, y los otros del municipio de Medellín.

4. Objetivos específicos

- Explorar el comportamiento competitivo de los niños de las Escuelas deportivas de la Universidad de Antioquia.
- Explorar el comportamiento competitivo de los niños de Granada, Antioquia.
- Comparar los resultados de cooperación y competencia entre los niños de Granada y la Universidad de Antioquia.

5. Marco Teórico

El abordaje teórico del presente estudio está transversalizado por desarrollar la competencia y conceptos relacionados con el instrumento y la población del presente estudio. Inicialmente se plantea un desarrollo conceptual del *juego*, esto se da ya que allí se encuentran los orígenes de un comportamiento que puede denominarse competitivo, se pretende que el desarrollo del juego lleve al lector a introducirse en la competencia, por esto, el segundo apartado se ha nombrado “*Juego y competencia*”. Allí se aborda el concepto “*Competencia*” retomando sus elementos conceptuales más importantes. Con esta base teórica se llega a abordar “*la competencia en la investigación actual*”, apartado que ofrece un recorrido actual por la manera como es concebida la competencia actualmente, haciendo énfasis en su definición y las tendencias que están marcadas por una comprensión dimensional y multidimensional del concepto. Luego, se encuentra un desarrollo de aquellos elementos de la competencia que son relevantes en el estudio. Así, se presenta un desarrollo amplio de las *diferencias contextuales* pensando si estas pueden marcar grandes tendencias diferenciadoras en el presente estudio. Se desarrolla un apartado denominado *diferencias contextuales y lenguaje* evidenciado como es usado el lenguaje de poblaciones con diferencias contextuales en instrumentos de evaluación. Por último, se hace un pequeño abordaje de un concepto que suele ir atado a la competencia y que también se verá implicado en los resultados, la *cooperación*.

4.1 Juego

Retomando a Bruner (2003), el juego es una forma de socialización que prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta, en este mismo sentido, en el juego de los niños se reflejan comportamientos que prevalecen en la sociedad. El juego es una actividad

exploratoria por excelencia para los niños, en él se está reflejando y a la vez complejizando el comportamiento social, incluso, para el historiador Johan Huizinga, el juego y la actitud lúdica están más entrelazados con la cultura de lo que se suele considerar.

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (Huizinga, 2007, pp.45-46)

El juego es una actividad que genera entretenimiento para el jugador en la medida que se haga libre. Un juego que se hace de manera obligada pierde una de sus características fundamentales ya que el participante no se desenvolverá y expresará con libertad. En este mismo sentido el juego permite el retiro de un jugador en cualquier instante.

Otra característica para resaltar del juego es que se da en un espacio y tiempo determinado. El escenario del juego puede ser una cancha, un tablero, una pista o una rayuela; en estos lugares en donde se ubica la actividad y todo lo que pase por fuera este espacio no es considerado durante el juego. El tiempo puede estar establecido durante antes o se hace durante la actividad, pero los participantes ya sabrán que se encuentra sometidos a un tiempo que regula la actividad.

Las reglas que se presentan en los juegos son obligatorias dado que permiten el correcto desarrollo del juego. Podría pensarse que condicionar o reglamentar un juego lo privaría de su carácter de comportamiento libre, sin embargo, estas condiciones generan una

delimitación donde sobresalen unas características que interesan más en el juego, en esta medida es que el juego tiene la capacidad de funcionar como experimento. Romper las reglas es posible, pero esto no pone en duda el desarrollo del juego sino el comportamiento del jugador, ya que los juegos tienen sentido en sí mismo. Los que no siguen las reglas suelen ser nombrados como tramposos o deshonestos y están demostrando un comportamiento que no sigue las necesidades e intereses del juego.

El sentimiento de tensión del juego puede ser atado al hecho de que el juego genera incertidumbre, no se sabe cómo se desarrollará ni el resultado que se obtendrá. Retomando a Caillois (1986), cuando en un juego se descubre al ganador se termina, por ejemplo, en los juegos de naipes se todos muestran el juego cuando el resultado ya no es dudoso para los participantes.

Los juegos de roles pueden ser el mejor ejemplo para entender cómo se puede “ser de otro modo” en los juegos. Los niños juegan a ser policías y ladrones, la mamá y el papá, e incluso, simulan ser caballos o hasta aviones. En estos juegos no hay reglamento estructurado y podría ponerse en duda su naturaleza, sin embargo, la misma ficción que se genera en estos juegos toma el papel de reglamento. Comportarse como policía o simular los movimientos de un avión no será algo ajeno a las características reales de estos en el mundo real. Caillois (1986) afirma:

Cada vez que el juego consiste en imitar a la vida, por una parte, el jugador no sabrá inventar y seguir reglas que no existen en la realidad y, por otra parte, el juego se acompaña de la conciencia de que la conducta seguida es fingimiento, simple mímica” (p.35).

En el presente estudio se generan unas condiciones que favorezcan la aparición de los fenómenos que se quieren estudiar, siendo estos la competencia e inevitablemente la cooperación y el uso del lenguaje como dimensiones asociadas. A pesar del reglamento del juego, en este hay un campo de creación de posibilidades a las cuales los participantes pueden acudir en el momento de la actividad, esto es, lograr estrategias que les permita alcanzar los objetivos, ya sean propios o los del juego, de manera eficiente. “El juego consiste en la necesidad de encontrar, de inventar inmediatamente una respuesta que es libre dentro de los límites de las reglas” (Caillois,1986, p.34).

Una descripción detallada del juego que se usa como instrumento de la presente investigación se encuentra en el apartado “Instrumento”, pero en este punto se pretende ubicar el juego en la clasificación de Roger Caillois (1986) para soportar más su pertinencia.

Los juegos pueden ser clasificados según muchos de sus elementos, ya sea por los instrumentos que usan, por las condiciones temporales y espaciales, por el tipo de habilidad o cualidad que persigue o por el número de jugadores. La clasificación de Caillois (1986) se considera pertinente ya que se da a partir de las acciones ejecutadas en el juego. Así, divide los juegos en los que predomina la competencia (agon), el azar (alea), el simulacro (mimicry) y el vértigo (ilinx).

Es de esperarse que el interés sea desarrollar los juegos en los que predomina la competencia. No porque no interesen los otros tipos, sino que los otros tipos son juegos donde no se podrá explorar el comportamiento competitivo con tal eficacia. En los juegos de

azar como cartas o bingo los participantes no realizan acciones que puedan favorecer su victoria, están sujetos a la suerte; un juego de simulación como podría ser un juego de roles presentaría grandes dificultades para cuantificar y cualificar el comportamiento competitivo, sobre todo en este caso que se realiza una evaluación de dos grupos y más de cuarenta participantes; los juegos de vértigo son aquellos que alteran la estabilidad de percepción por un momento, un ejemplo serían los juegos mecánicos o las volteretas, con estos juegos costaría demasiado crear una situación competitiva ya que las acciones no van en beneficio de un lucha entre dos personas o grupos, además, generar aturdimiento por un momento no sería una condición favorable para el estudio.

El juego caracterizado por la competencia parte de una igualdad de condiciones y un reglamento que regula las acciones a ejercer en participantes que se enfrentan por conseguir un mejor desempeño o resultado sin ninguna ayuda exterior. Caillois (1986) no hace una subdivisión entre los juegos basados en una competencia que privilegian las condiciones físicas, como el rugby, frente a los que premian las condiciones mentales, como el ajedrez; esto debido a que las acciones ejecutadas en ambos juegos son bastante similares.

No se ha desarrollado el concepto de juego en vano. El objetivo del presente estudio está centrado en la exploración y descripción del comportamiento competitivo y espero que con lo presentado hasta ahora se comprenda la relación fundamental entre el juego y la competencia, además, de la pertinencia para hallar este comportamiento en un juego agonístico. Es el momento de desarrollar ampliamente el concepto de competencia, desde su origen y características más importantes hasta como es entendida hoy.

4.2 Juego y Competencia

En el texto “Homo Ludens”, el historiador Holandés Johan Huizinga (2000) designa la gran importancia del juego en el origen cultural, incluso se postula al juego como anterior a la cultura, no es postulado como un proceso evolutivo en el cual el juego se transforma en cultura, sino, que se trata de demostrar como la cultura surge en forma de juego. Para soportar esta tesis se retoma el elemento agonal del juego como una forma universal en que la cultura surge dentro del juego y como juego (Huizinga, 2007).

Huizinga (2000) nombra entre los rasgos más importante del juego el retar, el fanfarronear, el presentar y exhibir, el luchar; elementos que cobran relevancia en el jugar juntos y se presente en varias especies. No se desconoce la importancia del jugar solo, pero resulta más limitado recuperar rasgos de la cultura. El comportamiento de lucha que se da entre dos o más sujetos o grupos se presenta en todas las especies, incluso con niveles que complejidad que podrían sorprendernos. Cabría preguntarse, ¿acaso estos enfrentamientos en los animales no están libres de cualquier reglamento y evidencian una lucha de supervivencia más que un juego?

En diversas observaciones de comportamiento animal se ha encontrado que hay juegos que no implican el agredir al oponente, además presentan un límite respetado por los participantes, por ejemplo la conducta de los gatos o perros bebés por derribarse mutuamente (Caillois, 1986), los grajos se organizan para realizar concursos de vuelo (Huizinga,2007), incluso Karl Gross (1902) citado por Caillois (1986) describe cómo pavos reales silvestres buscan un lugar elevado, húmedo, cubierto y con un tamaño entre un metro y medio y dos metros, en este se enfrentan dos pavos machos, el primero en llegar espera al otro y comienzan con una lucha, lo realmente sorprendente es que estas batallas no ocurren fuera de este espacio y el ganador tiembla, inclina su cabeza y eriza su plumaje.

Ahora bien, estos comportamientos en otras especies muestran cierto nivel de complejidad correspondiente a lo que cada especie puede representar. En los niños humanos también se evidencian comportamientos competitivos con cierta complejidad según su desarrollo, pero el comportamiento de desafiar a otro está presente desde tempranos momentos. Por ejemplo, es usual que dos niños se retan en tirar dos rocas y ver quien logra que llegue más lejos, incluso, retomando a Caillois (1986), dos niños pueden competir por quién aguanta más tiempo sin respirar, sin parpadear o sin reírse frente a las cosquillas.

Para evidenciar las formas superiores de juego competitivo deberíamos remitirnos a la presentada por dos grupos o comunidades que se enfrentan. En los griegos ya se presentaban competencias que expresaban las características fundamentales de juegos agonales. Huizinga (2000) recupera las palabras alemanas *Wettkampf*, campo de juego y *wetten*, apostar; y la palabra *leika* que hacía referencia al juego. Con estas de muestra como en la antigua Grecia la competición no tenía una mayor distinción frente a la categoría de juego. La competición no tenía en principio finalidad más allá de la competencia por sí misma, no tenía repercusión en la esfera vital de la sociedad. Las repercusiones solo involucran a los participantes o espectadores de la competición.

Los espectadores no determinan que un juego de competencia se pueda dar o no, sin embargo, son un elemento adicional que puede modificar el comportamiento en el juego. Un participante se siente bien cuando logra un buen desempeño en el juego, pero si tiene espectadores que lo evidencian, este sentimiento de satisfacción se incrementa. “Es muy esencial en todo juego que uno pueda vanagloriarse ante otros de que le haya salido bien” (Huizinga, 2000, p.72).

En el juego de competencia aparecen dos elementos muy importantes y relacionados para el presente estudio: ganar y engañar. Ganar es superar al otro, pero no se trata de un

principio de dominación, se trata de ser el primero. La pero la relevancia de este concepto va más allá de ganar el juego. Huizinga (2000) menciona como ganar trae consigo prestigio y honor, que no se evidencian solamente en el o los participantes, sino, que es un sentimiento que puede ser trasladado al grupo. Además, al final de cada juego suele existir una recompensa simbólica o material, adicional al honor, que también se gana. Clasificaciones, medallas, dinero, vestimentas, terrenos e incluso la hija de un rey o la propia vida han sido puestas en juegos de competencia a través de la historia. Ganar lleva la tensión, como uno de los elementos mantenedores del juego al límite y en este punto el juego ya no se justifica en sí mismo como jugar por jugar, sino que se transforma en jugar por ganar. Aquí, donde el objetivo es el triunfo aparece el elemento de engaño como una figura del juego. El tramposo “se presenta como si cumpliera con las reglas del juego y sigue jugando hasta que es descubierto” (Huizinga, 2000, p.74), es un comportamiento que se da en busca de triunfar y lo que esto conlleva, bien sea la sensación de honor, la recompensa simbólica, una felicitación, un punto o una insignia, o una recompensa material como dinero.

Como se ha mostrado hasta este punto, la competencia se encuentra atada a la vida y su desarrollo, es transversal a todas las especies y al desarrollo cultural. Se podría seguir desarrollando el término en su manifestación frente a otras esferas de la vida. Por ejemplo, la competencia tiene un desarrollo importante en la vida económica y política, también se han desarrollados teorías desde la educación en la que se implica como una capacidad a desarrollar, Huizinga (2000) presenta un desarrollo muy interesante del termino en relación con el derecho, la ética e incluso la guerra. Sin embargo, se considera que llegar hasta este punto satisface las necesidades de comprensión del presente estudio.

4.3 La competencia en la investigación actual

Ahora, se pretende enfatizar la competencia desde el punto de vista investigativo, retomando las concepciones y tendencias que se encuentran.

A diferencia de la cooperación que suele ser entendido como un comportamiento positivo, con la competencia no se tiene un consenso claro acerca de si es un comportamiento que favorece al individuo o al grupo; por el contrario, es común encontrar concepciones que la caracterizan por deteriorar el grupo. Sin embargo, se postula como en la cooperación y competencia se ven implicadas las mismas estructuras, por ejemplo, en un juego de tenis uno de los participantes deberá derrotar al otro, pero ambos están cooperando para desarrollar habilidades (Richard et al, 2002 citado por Schneider et al, 2006). En términos sociales la competencia suele entenderse como un comportamiento capaz de dañar la cohesión y de afectar negativamente las relaciones, sin embargo, también es considerado como un comportamiento necesario para que la persona alcancen determinados logros fundamentales en su desarrollo (Domino, 1992, 2000; Thomas, 1978 citados por Schenider et al, 2006).

Claro está, hay muchos factores que influyen en cómo se valora este comportamiento, entre ellos, y uno de los más importantes, es el sistema de valores que le otorga cada cultura a la competencia, algo que ya se ha desarrollado.

Anteriormente los estudios que se llevaban a cabo tenían una visión de la competencia unidimensional que retoma las posturas generales de la psicología evolucionista sobre el concepto, estos estudios han evaluado la competencia como un factor de todo o nada (Ryckman et al, 1997). Actualmente se ha desarrollado teoría y estudios como el de Ryckman y colaboradores (1997) que se ha centrado en concebir la competencia con una mirada multidimensional, para esto han sido claves los avances teóricos que se han llevado a cabo en conceptos como la motivación. Estas nuevas posturas se han alejado un poco de las raíces

evolucionistas y han ampliado la concepción sobre la competencia. Ya no sólo se trata de derrotar al rival y conseguir la recompensa, sino que se han ocupado en pensar la competencia centrada hacia la actividad, al logro u objetivo, e inclusive, la competencia centrada hacia uno mismo.

Retomemos por un momento el juego del tenis, las perspectivas multidimensionales buscan hallar cómo intervienen diversos factores en el juego. Puede ser que la meta exclusiva de los participantes sea derrotar al otro, pero también se puede presentar que la motivación de los participantes sea mejorar en la actividad, obtener un premio o incluso, como lo retoma Schneider et al (2006) de Richard y colaboradores (2002), el interés puede ser impresionar al padre o entrenador sobre la capacidad que se tiene para tirar la pelota muy alto. Ryckman y Hamel (1992) citados por Schneider et al (2006) proponen una definición de competencia que da un vuelco a las posturas evolucionistas, parten de definir la competencia como la suposición de que otros individuos proporcionan un medio para alcanzar objetivos que de otro modo no serían posibles cuando se persiguen solos o mediante el sometimiento de otros.

Para la perspectiva evolucionista la competencia está atravesada por la recompensa, por ende, sólo es concebida cuando esta es desigual, (Van Avermaet, 1996, Charlesworth, 1996 citados por Schneider et al, 2006). En este sentido, la cooperación está determinada por una actividad donde ambos puedan obtener la misma recompensa, la competencia se da cuando la recompensa es desigual.

Las perspectivas multidimensionales en el estudio de la competencia conllevan a una experimentación más compleja, sobre todo porque la replicación de los experimentos en diferentes culturas se complejiza, ya que una cultura puede caracterizarse por altos niveles de

competencia hacia la tarea, mientras que otra puede caracterizarse por altos niveles de competencia hacia los rivales, algo que está indudablemente marcado por sus sistemas de valores y demás diferencias contextuales. Además, los estudios multidimensionales se preguntan por la correlación entre la actitud competitiva y las relaciones familiares o de pares.

Ryckman et al (1997) son un referente importante para entender la perspectiva multidimensional. Ellos han criticado la tendencia a estudiar la competencia transculturalmente de forma simplista, sin determinar el rol que tienen los sistemas cognitivos y los sistemas sociales en los resultados, según ellos, hay una necesidad de ir más allá de pensar que en cierta cultura se es más competitivo que en otra. Los estudios transculturales han tenido un papel muy importante en demostrar que a pesar de que un comportamiento puede ser compartido biológicamente, el sistema de valores que cada cultura le da a un comportamiento varía notoriamente. Este tema es abordado en el siguiente apartado.

Domino (1992) postula que las culturas que promueven valores individualistas tendrán niños más competitivos, mientras que las que promueven valores más colectivos tendrán niños más cooperativos. Esto es lógico desde la postura evolucionista unidimensional, sin embargo, lo que se espera es una revisión de los sistemas de valores de cada cultura que permita una mejor comprensión de la relación que se establece entre la competencia y estos sistemas. Schneider et al (2006) plantean unas preguntas claves hacia las que se dirigen las actuales tendencias:

1. ¿Cuál es la naturaleza de los sistemas de valores (nota plural) que se transmiten en una cultura?
2. ¿De quién provienen y cómo se transmiten?

3. ¿Cómo procesan los niños los mensajes que están recibiendo?
4. ¿Cómo viven estos valores en sus interacciones primarias con la familia y los compañeros? (p.314)

Como se puede evidenciar, estas preguntas están orientadas a revisar las particularidades que presenta cada cultura en la constitución y afectación del comportamiento competitivo, además cómo su expresión es el resultado de múltiples factores. No han sido muchos los estudios desde estas posturas, tal vez por la dificultad de controlar variables. Sin embargo, ya se han llegado a consensos desde las investigaciones que permiten vislumbrar unos patrones de tipos de competencia.

Estas tendencias han logrado establecer tipos de competencia que varían según algunos parámetros. Ryckman y colaboradores (1997) proponen la hipercompetencia y el desarrollo personal. La primera hace referencia a aquel comportamiento que es motivado por derrotar a otro, es posible equiparar con la concepción que se tiene desde la psicología evolucionista. La denominación de “hiper” nos muestra una tendencia a considerarla un tipo de competencia exagerada. El término fue acuñado en 1937 por Honey, él lo definió como una característica de los individuos por ganar a toda costa para mantener una autoestima alta, esto tendría como consecuencias la agresión, la explotación e inclusive la derogación de otros. El desarrollo personal ha sido considerado como un comportamiento donde la motivación se ve reflejado por la actividad misma y el mejoramiento del desempeño individual hacia esta. (Ryckman et al, 1997).

Otros investigadores abordados por Schneider et al (2006) han propuesto otras clasificaciones.

Griffon-Pierson (1990) distingue entre competencia interpersonal y de metas, mientras que Tassi y Schneider (1997) distinguen entre competencia orientada a otros y orientada a tareas. Cabe señalar que algunos teóricos (Kohn, 1992; Sherif, 1976) disputan la noción de que la competencia se puede aplicar a los casos de competencia contra uno mismo, argumentando que el comportamiento competitivo siempre se refiere a otra persona o grupo (p. 312)

La mayoría de clasificaciones suelen diferenciar entre una competencia centrada entre los participantes, por superar al rival o a sí mismo; las otras clasificaciones suelen centrarse en la superación de una meta, que puede ser la actividad misma. Estas clasificaciones son un gran alcance para estos estudios a la hora pensar los estudios transculturales ya que se podrá determinar si una cultura muestra un tipo de competencia más centrado hacia la hipercompetencia o al desarrollo personal. (Scheider et al, 2006)

Los acercamientos multidimensionales presentaron grandes relaciones con los sistemas de valores de cada población, por esto, el objetivo de presentar este estudio es hacer énfasis en el giro significativo sobre la forma como se realizan los estudios de competencia. En el planteamiento del problema se presenta un ejemplo de estos estudios.

Con el recorrido que se ha realizado sobre el concepto de competencia se puede vislumbrar una necesidad de fortalecer la nueva forma de comprender la competencia que permita evidenciar unas variables bien definidas para el control de próximos estudios. Es clara la dificultad que tienen las investigaciones multidimensionales dado las particularidades

contextuales, sin embargo, se considera que se han desarrollado aportes muy fuertes en el mundo académico para llevar a cabo más estudios multidimensionales.

4.4 Diferencias contextuales

La población de este estudio presenta una condición importante, se trata de dos grupos pertenecientes a diferentes entornos sociodemográficos. En el apartado de Población y muestra se describen las características de estos, pero es importante abordar teóricamente lo que supone, desde un punto de vista del desarrollo, la implicación de crecer en un determinado lugar o en otro. Abordar este tema supone pensar la influencia del ambiente en la cognición, más allá de unas características biológicas que son necesarias para la expresión de los fenómenos mentales. Aquí vamos a procurar describir algunos elementos que muestran cómo las diferencias contextuales penetran en la vida y determinan la forma de conocer. Se han recuperado elementos que evidencian diferencias contextuales y que se consideran importantes para nuestro estudio en cuanto a la población y el instrumento usado. Tales como: los grados de urbanización, los sistemas de valores, la manipulación de los objetos, grados de urbanización y un elemento al cual posteriormente le daremos un desarrollo más amplio; desde otra mirada, en cuanto en la población evaluada con cambia en función de la cultura; el lenguaje.

Medir fenómenos mentales ha tenido muchas dificultades, Bruner (2018) nos recuerda como en los años 30 y 40 los psicólogos llevaron las pruebas de inteligencias por todo el mundo, pero al ver como los nativos de culturas primitivas puntuaban inferior a las culturas occidentales empezaron a varias o pruebas de tipo proyectivo, algo que tampoco funcionó. Se determinaba que para medir correctamente factores intelectuales se hacía necesario liberar los

instrumentos de cualquier atributo cultural, el tiempo llevo a evidenciar la insensatez de tratar de separar la herencia del ambiente ya que “la inteligencia es en gran medida, la interiorización de instrumentos proporcionados por una determinada cultura” (Bruner, 2018, p.88)

Para abordar correctamente diferencias cognitivas basadas en la cultura la pregunta que formula Bruner (2018) es, ¿en qué aspectos de la cultura deberían hallarse diferencias en los procesos de pensamiento? Para esto retoma los planteamientos de Vygotsky y Luria que entienden el lenguaje como instrumento y construcción que opera sobre el desarrollo cognitivo. Para presentar un ejemplo Bruner recupera un estudio llevado por Greenfield en la década de los sesenta.

En el estudio se evaluó la formación de conceptos y la conservación (en sentido piagetano). Los participantes fueron de la tribu étnica africana Wolof, se dividieron en 9 grupos considerando las edades y 3 grados de urbanización. Lo relevante para nuestro interés fue el uso del lenguaje que dieron en el momento de justificar sus respuestas. Los niños del grupo que no se encontraban escolarizados respondían con un perplejo silencio al momento de preguntarles, “¿Por qué dices que ese vaso tiene más agua que este otro?” pero al generar preguntas como, “¿Por qué esto o aquello es verdad?” tenían una respuesta extensa. Según Bruner (2018):

Los niños Wolof sin escolarizar carecen de la autoconsciencia que poseemos los occidentales; no distinguen entre sus pensamientos y manifestaciones respecto de un hecho y el hecho mismo. El pensamiento y el objeto parece ser la misma cosa. Por

consiguiente, la idea de explicar un enunciado verbal carece de sentido. Lo que hay que explicar es el propio suceso externo (p.91).

Es relevante notar como en posteriores estudios de Greenfield mencionados por Bruner (2018) se evidencia que los niños no escolarizados suelen categorizar los objetos por un solo atributo, pasando por alto otras alternativas de clasificación. Los niños escolarizados de Wolof mostraron resultados y comportamientos muy similares a los obtenidos por niños occidentales ya que lograban responder a preguntas para argumentar sus acciones. “A medida que avanzan en la escuela, van siendo cada vez más capaces de categorizar los estímulos con arreglo a varios criterios o puntos de vista distintos” (Bruner, 2018, p.92).

El argumento es que el niño no conoce sus propias características psicológicas, no es capaz de diferenciarlas de las propiedades del mundo físico y, por consiguiente, no tiene conciencia de propiedad psicológica alguna; así pues, no está ni mucho menos en condiciones de atribuir tales propiedades a los objetos inanimados (Bruner, 2018, p.92).

La no posibilidad de conocer la propia realidad psicológica está determinada por factores ambientales como la malnutrición, la falta de educación y factores asociados como pocas posibilidades de juego e interacción social.

Estudios con niños de condiciones similares a las de los Wolof evidenciaron un comportamiento que generó nuevas hipótesis sobre los resultados. Es un estudio de Price-Williams recuperado por Bruner (2018) en el que se demuestra como los niños de la tribu Tiv manipulan el experimento de conservación, ellos mismos realizando los cambios de cantidad.

Bruner (2018) encuentra una relación directa entre la actividad física y la manipulación del mundo exterior, allí donde los niños de Wolof demuestran un pobre actuar físico sobre los objetos hay una baja evaluación sobre sí mismo. Efectivamente, Rabain-Zempléni (citada por Bruner 2018), estudió en 1965 las principales formas en que el niño Wolf se relaciona con el mundo, para evidenciar como las primeras manifestaciones motrices de los niños se interpretaban como un deseo del niño orientado hacía el adulto y no como expresiones en sí mismas de capacidades de conocimiento emergentes.

Otro factor muy importante que evidencia diferencias culturales son los sistemas de valores empleados en cada con su utilidad y carácter de necesidad, por lo tanto, no podrían ser catalogados de comportamientos inferiores.

Es esencial considerar las actividades cognitivas de los individuos en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento. La herencia humana es importante por el patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con la ayuda de sus cuidadores y la compañía de sus iguales. (Rogoff, 1993, p.71)

Bruner (2018) recupera una investigación de Oliver y Hornsby en la década de los sesenta, allí presenta una serie de dibujos para que los niños clasifiquen. Ellos evidencian que la clasificación se hace más compleja en edades mayores dado que usan sus propias relaciones con las imágenes para clasificarlas, es decir, forman parte de su historia y la relación propia, es un agrupamiento egocéntrico según Bruner (2018). Hasta acá parecen resultados esperables, pero al llevar este mismo experimento a niños esquimales se evidencio que su clasificación no se basaba en un agrupamiento egocéntrico, dado que su sistema de

valores suprime los comportamientos individualistas, dado que su cultura requiere la acción del grupo para la subsistencia. En esta medida muestra Bruner (2018) como el egocentrismo no se puede vincular al desarrollo, pero en la capacidad de clasificación si se encuentran implicados los sistemas de valores y creencias culturales. En entrevista con Lacasa (1989), Rogoff está de acuerdo con esta concepción y adiciona la importancia de los instrumentos usados en cada cultura respecto a sus sistemas de valores, ella menciona en la entrevista:

Por ejemplo, en EE. UU se valora la solución de problemas que se relacionan con la manipulación de objetos y la tecnología. Se valora la habilidad para leer y escribir, el pensamiento analítico, etc., todo esto parece algo necesario para el progreso de la sociedad. Son habilidades que intentamos transmitir a los niños y que ellos mismos consideran importantes porque ven cómo los adultos las practicamos constantemente. Pero en otra cultura, donde la tecnología no es tan importante y en la que son fundamentales las relaciones sociales, el tipo de habilidades que los niños deben poner en juego para resolver problemas se relacionan con la observación de la conducta humana. Los niños son mejores observadores, se fijan más en cómo actúan las personas y en cómo pueden manipular los objetos y las cosas, es menos importante aprender el alfabeto, los silogismos lógicos, etc. (Lacasa, 1989, p.9)

Por último, se quiere hacer énfasis en los instrumentos y tecnologías ya que se consideran un elemento diferenciador en la manera como cada cultura conoce y maneja la información. Se considera que la familiaridad de los instrumentos radica en su uso, en esta medida puede existir una generalización para transpolar las habilidades obtenidas en el uso de estos instrumentos a otros problemas que requieran una solución similar, sin embargo, según Rogoff (1993) no es conveniente considerar que estas tecnologías penetren en el desarrollo de

carácter general, sino que se relacionan estrechamente con la actividad particular. Además, los instrumentos usados en cada cultura están estrechamente relacionados con los sistemas de valores propios.

La elección de una determinada tecnología—por ejemplo, un lenguaje para explicar sucesos o instrumentos que han de aplicarse ante un problema específico—refleja un consenso social desde el que se favorece un enfoque y no otro, de acuerdo con sistemas culturales de valores y metas (Berger y Luckmann, 1966; Wertsch, 1987; Wertsch y Youniss, 1987 citados en Rogoff, 1993, p.80).

Los comportamientos descritos en los estudios transculturales demuestran un dominio del mundo físico diferente con respecto al dominio occidental, no hay que caer el descuido de nombrarlo menor o deficiente. El dominio que se evidencia de los objetos en estas culturas es estimulado por esta sociedad, en cuanto tienen una concepción de la vida más social que física e inevitablemente son valores que se trascienden a la crianza y la forma en que sus integrantes se relacionan con los objetos. Evidentemente hay elementos culturales que se expresan en la cognición, entendiendo esta como “conocer”.

4.5 Diferencias Contextuales y uso del Lenguaje

Hacer un breve abordaje del lenguaje, tal vez uno de los temas más transdisciplinarios y complejos de las ciencias sociales, se hace con un interés particular. En el instrumento del presente estudio se espera que la interacción lingüística determine en gran medida el transcurrir de la actividad experimental, allí los participantes poseen plena libertad de comunicarse para realizar el juego y se espera que el uso del lenguaje marque tendencias

claras en los resultados. De esta manera, se aborda el *uso* del lenguaje bajo estas condiciones de juego donde se presenta una interacción entre dos o más sujetos, también interesa hacer un pequeño esbozo de la relación del lenguaje con el contexto.

El lenguaje es expresado en toda actividad humana. Se debe tener cautela en confundir el dominio del lenguaje con su faceta innata del idioma. Bruner (2003) estudió por más de diez años la adquisición del lenguaje en niños y postula algunas conclusiones en cuanto al importante papel del juego.

Los usos de expresiones idiomáticas complejas se dan primero en una actividad lúdica, por ejemplo, un niño de tres años puedes utilizar el lenguaje de forma condicional en un juego “si eres bueno y me prestas el carro, yo te presto el súper héroe” (Bruner, 1986). En esta expresión se da un uso del lenguaje que tardará en llevarse a la vida práctica. Además, también se encontró que los errores en el uso del lenguaje dentro del juego no conllevan consecuencias mayores para los niños, algo muy importante para continuar con la actividad.

En otros experimentos descritos por Bruner (2018) en niños más pequeños se describe como los niños realizan un juego combinatorio de palabras en el momento previo a dormir, sea solos o con sus hermanos, este poder combinatorio no demuestra el aprendizaje del lenguaje, sino la posibilidad de uso a partir del juego. El uso del lenguaje en el juego se hace más potente en la interacción de dos o más niños, es algo que Bruner recupera de las investigaciones de la época sobre el desarrollo. Allí argumenta como el pensamiento y la imaginación en los primeros años comienzan en el dialogo con otro, posterior se logra una interiorización para que se dé en la propia mente. Cabe pensar en dos niños que juegan al policía y al ladrón, donde el que tiene el rol del policía dice “detente, estas arrestado por

robar una tienda” mientras el del rol de ladrón se declara inocente y dice “no he sido yo, voy a llamar a un abogado” e incluso simula la conversación con el abogado. Esto puede seguir por quizás cinco minutos y es una interacción que no se podrá desarrollar de manera individual. En una actividad así, dos niños pueden llegar a acuerdos y cooperar, enfrentarse y competir e intercambiar ideas constantemente durante el juego. Además, se ha evidenciado en el juego compartido la capacidad de complejizar y reinventar el propio juego (Bruner, 2018).

En cuanto a las diferencias contextuales y el lenguaje, se retoman estudios en cuanto la población del presente estudio muestra diferencias contextuales y económicas significativas, será interesante revisar antecedentes de la forma como es usado el lenguaje en relación a estas diferencias.

Un estudio realizado por Helen Bee et al en 1969 citado por Bruner (2018) evidencia como el uso del lenguaje entre madres e hijos de clases medias y bajas varía significativamente. La tarea consistía en que la madre le ayudaba al hijo a construir un bloque con diferentes figuras geométricas, la interacción era analizada y posteriormente se entrevistaban las madres, a lo que se encontró: “las madres de clase media solían permitir que sus hijos trabajaran a su ritmo, les hacían sugerencias de carácter estructurador sobre la forma de buscar soluciones a un problema, y les decían que lo que estaban haciendo estaba bien” (Helen y colaboradores recuperado por Bruner, 2018, p.122) Este comportamiento de la madre claramente puede promover en el niño estrategias y posibilidades de solución del problema, los cuales podrá internalizar y generalizar en otras situaciones de la vida. Por lo contrario, la interacción de las madres de clase baja con sus hijos mostró: “no resaltaban las estrategias básicas de resolución de problemas y apenas exigían una respuesta por parte del niño..., le privaban de la oportunidad de resolver el problema por sí mismo al interrumpir de

forma no verbal su actividad...” (Helen et al citados por Bruner, 2018, p.123). En este caso se nota limitada la tarea de exploración del niño en la medida que las madres interrumpían la tarea de construcción del niño.

Otro estudio mencionado por Bruner (2018) de 1965 y llevado a cabo por Hess y Shipman evidencia como las madres de clases medias se mostraron más analíticas e informativas, para ayudar a resolver el problema por medio de más interrogaciones para los niños, mientras que las de clase baja mostraron un lenguaje caracterizado por el reclamo, la queja y la orden. Con el soporte de estos estudios, Bruner (2018) relaciona el papel de la educación en estas diferencias de clases, no se trata solamente de que los niños tengan acceso o no a educación, sino la calidad de esta.

“la educación dispensada por la clase media”, tiende a impulsar al niño hacia el uso habitual de categorías formales y estrategias adecuadas a esta forma de categorizar (el análisis de las tareas en función de sus rasgos, la consideración de posibilidades alternativas, el planteamiento de preguntas e hipótesis, y la elaboración). Se trata de una modalidad en la que el lenguaje se emplea de una manera característica, consistente en construir por medios lingüísticos una réplica analítica independiente de la situación y de sus exigencias funcionales, y en manipular dicha réplica mediante las reglas del lenguaje (Bruner, 2018, p.125).

Es tan importante la calidad de la educación que se ha encontrado una relación entre los subtes de vocabulario de CI y la calidad de la escuela. (Coleman citado por Bruner, 2018). Otro estudio representativo fue llevado a cabo por Tough en 1970 con dos grupos de niños de 3 años igualados en CI y en producción verbal, uno de clase media y otro de clase

trabajadora. En este estudio se encontró que los niños de clase media describían más elementos del medio en términos cualitativos. Estos estudios que se han presentado muestran diferencias en el uso del lenguaje en cuanto a la influencia de la familia y las condiciones contextuales, se debe tener precaución con diferenciar la estructuración del lenguaje, el interés está eminentemente en el uso.

4.6 Cooperación

La cooperación se presenta como un comportamiento estrechamente relacionado con la competencia, incluso, es común determinarlos como comportamientos de una misma dimensión, pero en polos opuestos, así cuando un comportamiento es contrario a la competencia suele ser cooperativo y viceversa. Evidentemente en el comportamiento cooperativo son de vital importancia el papel que tienen los mismos conceptos desarrollados en la competencia: el lenguaje, las diferencias contextuales, el uso de instrumentos y los sistemas de valores propios de cada cultura. Sin embargo, dado que el eje temático del presente estudio no se encuentra en la cooperación, se presenta un desarrollo general del concepto a través de Michael Tomasello (2010) y su libro “¿Por qué cooperamos?, allí se encuentra un desarrollo del concepto desde una postura evolutiva y del desarrollo.

Con respecto a la cooperación, se puede postular que es un comportamiento natural y evidente desde tempranas edades del desarrollo y a pesar que posee características evidenciadas en otras especies, en su complejidad es particularmente un comportamiento humano (Tomasello, 2010). Existen un sin fin de elementos que el humano adquiere en sociedad, pero se recupera uno que solo se evidencia en los humanos y que lo hemos descrito anteriormente en el apartado de competencia, se trata de las instituciones sociales como aquellos sistemas donde se presentan normas y reglas. Tomasello (2010) encuentra grandes

cimientos del comportamiento cooperativo en estos sistemas, ya que involucran un acuerdo cooperativo entre sus miembros. Más allá de esto, en las investigaciones realizadas y retomadas por Tomasello (2010) se encuentran tendencias altruistas en niños de menos de un año que aún no se encuentran inmersos en lógicas sociales complejas, en esta medida se postula una tendencia de la especie humana, en comparación con otras especies, a cooperar.

El comportamiento cooperativo fue y es determinante para la evolución de la especie humana, a contraposición de lo que se suele considerar como una idea vaga sobre el desarrollo de las especies a partir de la lucha por sobrevivir. Efectivamente, Tomasello (2010) retoma en la cooperación un rasgo diferenciados con otras especies que nos hace particularmente humanos, pero sitúa sus cimientos en rasgos egoístas “todos los organismos viables deben tener algún rasgo egoísta, deben preocuparse por su propia supervivencia y bienestar porque, de lo contrario, no dejaran demasiado descendentes” (Tomasello, 2010, p. 25).

En experimentos comparados entre niños y simios, se ha evidenciado que los humanos tienden a ofrecer mucho más fácil alimentos y objetos que sus parientes simios. Alicia Melis dirigió un experimento en el cual se presentaba comida en un tablero a dos chimpancés, el tablero tenía dos cuerdas y ellos debían cooperar para obtener la comida. En un primer momento, el experimento presentaba la comida amontonada en el tablero, para lo cual se presentaba cierto enfrentamiento entre los chimpancés por esta, al dividir la comida en dos partes del tablero se evidenció que los chimpancés cooperaron por obtener halar el tablero y cada uno comer una parte. Al replicar el experimento en niños se evidencio que ellos presentaron un comportamiento cooperativo en ambas situaciones, ya fuese con la comida amontonada en un solo lugar o dividida en el tablero (Tomasello, 2010)

Otros experimentos descritos por Tomasello (2010) demuestran comportamientos cooperativos en niños de 12, 18 y 24 meses. Los niños muestran desde estas tempranas edades comportamientos de dar información de ayuda a otros de forma desinteresada, a diferencia de otros artrópodos que los hacían con más frecuencia frente a recompensas, incluso los niños entre 18 y 24 meses muestran comportamientos de ayuda discriminados. En un experimento donde a un adulto se le dañaba un juguete, los niños tenían la posibilidad de ayudar al adulto que dañó el juguete o a la víctima, se evidenciaba un comportamiento de ayuda hacía la víctima.

6. Metodología

La lógica de un estudio de diseño de investigación se determina, entre otras cosas, por la secuencialidad del proceso. El estudio que se plantea busca partir del planteamiento de un problema sustentando en unos antecedentes teóricos fuertes que permitan contrastar los datos obtenidos en las posteriores fases experimentales. En este caso se requiere ir desarrollando cada proceso para iniciar los posteriores.

En este sentido, el trabajo se enmarca en un enfoque de investigación cuantitativo, donde a partir de mediciones se pretende determinar y comparar las tendencias en el comportamiento competitivo y cooperativo de dos grupos de niños con características sociodemográficas diferentes. Este diseño es secuencial y probatorio, se usa la recolección de datos para probar hipótesis con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2014).

Las mediciones se toman a partir de cuasi experimentos, estos son una derivación de los estudios experimentales, en los cuales la asignación de los participantes no es aleatoria, aunque el factor de exposición es manipulado por el investigador (Segura, 2003), esta falta de aleatorización en la muestra dificulta el control de todas las variables, sin embargo, se considera el tipo de investigación más pertinente ya que se busca que los participantes tengan unas características específicas. A partir de este diseño también se direccionará el muestreo que se llevará a cabo y en cual se profundizará más adelante.

El alcance inicial del estudio es *descriptivo* ya que busca detallar propiedades y características del comportamiento competitivo y cooperativo, además, busca describir tendencias de cooperación y competencia en dos grupos. En base a los resultados obtenidos,

se espera que el estudio pueda alcanzar un nivel de correlación, esto será comparando los datos sociodemográficos de cada grupo con los resultados obtenidos en la actividad experimental. En este sentido, se plantea un diseño *cuasi-experimental*, el cual permite la escogencia de los grupos en los que se aplica la prueba.

La dimensión temporal del estudio es de característica transversal ya que los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (Toro y Parra, 2010)

5.1 Población y muestra

La muestra se seleccionó de forma no probabilística, ya que los participantes fueron elegidos por conveniencia a partir de los criterios de inclusión, además por las características del tipo de estudio, cuasi experimental, el muestreo no probabilístico es más coherente.

En total se evaluaron 45 niños entre 5 y 13 años de dos contextos diferentes, 24 pertenecientes al programa Escuelas deportivas de la Universidad de Antioquia, sede Medellín (16 hombres y 8 mujeres) y 21 del programa recreativo de COONGRA del municipio de Granada, Antioquia (12 hombres y 9 mujeres).

La población presenta una condición importante, se trata de dos grupos pertenecientes a dos entornos sociodemográficos diferentes. Un grupo lo conforman habitantes Medellín, la capital del departamento que cuenta con más de 2 millones y medio de personas y casi 4 millones contando el área metropolitana a la que pertenece, allí se presenta gran oferta en desarrollo cultural, educativa y tecnológica. Los niños del estudio acceden a un programa

recreativo y formativo prestado por la Universidad de Antioquia, la más grande e importante del departamento, y por el cual pagan su permanencia, son una población ubicada entre los estratos 3, 4 y 5. Estos participantes viven en un 75% con su padre, madre y algunos hermanos, un 21% hace parte a familias donde solo viven con la madre o el padre y un 4% viven en familias con miembros adicionales como abuelos, tíos o primos (Grafica 1). Además, en 54% de los participantes no tienen hermanos, el 38% tienen 1 hermano y solo el 8% tiene 2 hermanos (Grafica 2).

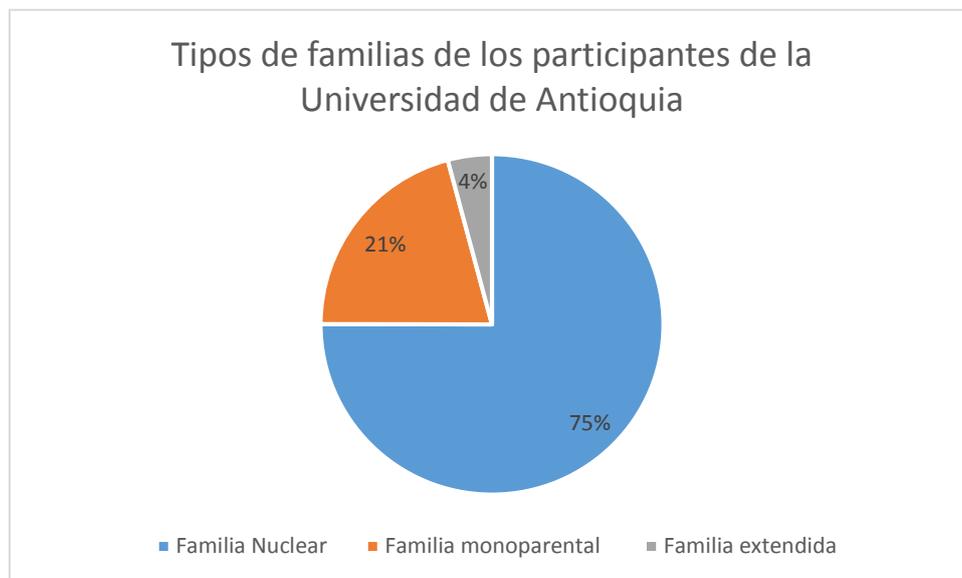


Grafico 1. Tipos de familias de los participantes de la Universidad de Antioquia

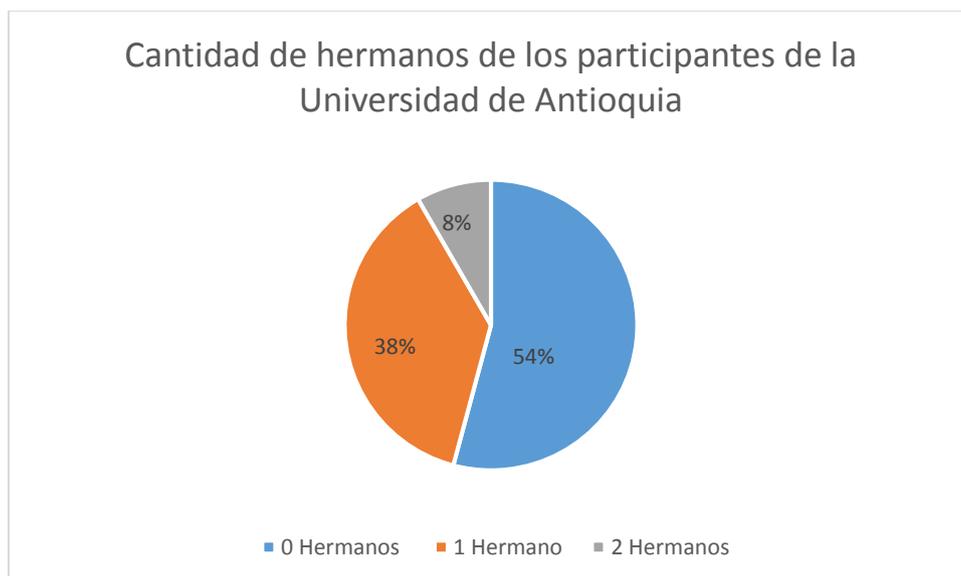


Gráfico 2. Cantidad de hermanos de los participantes de la Universidad de Antioquia

Por otro lado, se tiene a un grupo de niños habitantes de Granada, Antioquia, un municipio ubicado a dos horas de Medellín y el cual lo habitan 10 mil personas aproximadamente, su principal fuente económica es la producción agropecuaria y su acceso a tecnología, cultura y educación es muy limitada. Los niños participantes del estudio asisten a un programa gratuito que ofrece la cooperativa infantil y juvenil del municipio, Cooingra, en el cual tienen un acompañamiento educativo y recreativo. En su mayoría son participantes que pertenecen a familias entre los estratos 0, 1 y 2. Al indagar por las personas con quienes conviven los participantes se encontró: el 62% viven con su padre, madre y algunos con hermanos, el 24% viven solo con la madre o el padre y el 14% viven en familias donde se encuentran miembros como abuelos, tíos o primos (Gráfica 3). Con respecto a los hermanos de los participantes se encontró que el 14% no tienen hermanos, el 48% cuenta con un hermano, el 33% con dos hermanos y solo el 5% correspondiente a un participante vive con un hermano y dos primos (Gráfica 4).

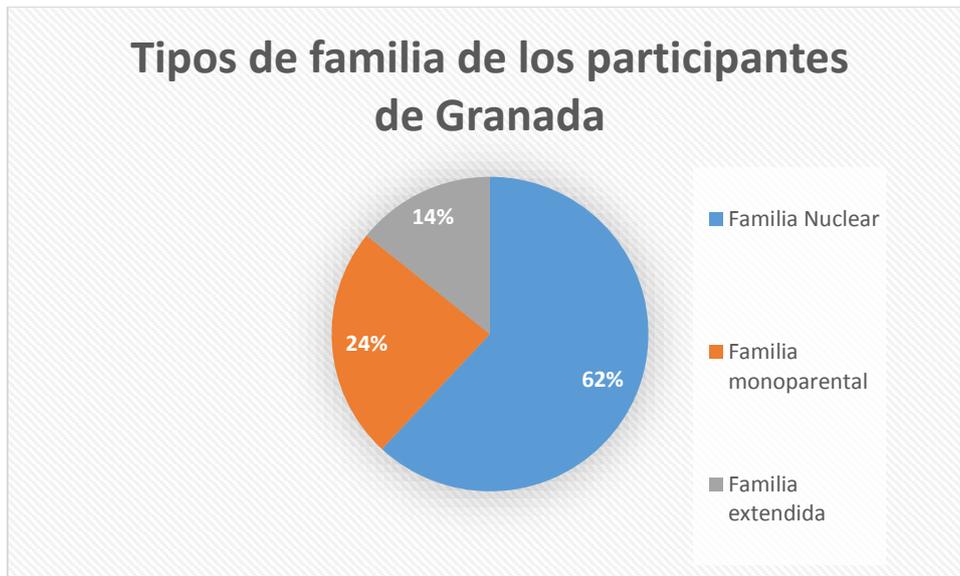


Grafico 3. Tipos de familia de los participantes de Coingra, Granada (Antioquia).

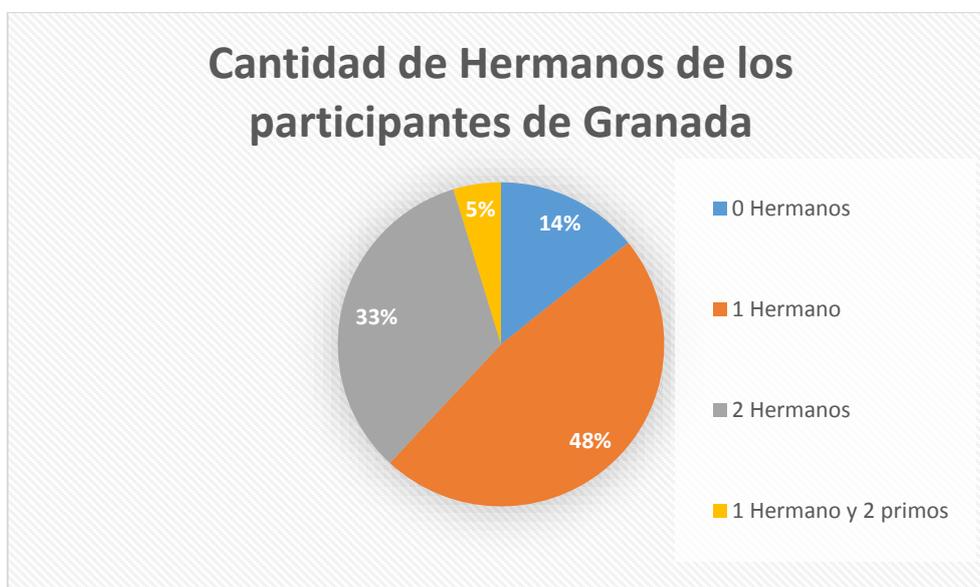


Grafico 4. Cantidad de hermanos de los participantes de Coingra, Granada (Antioquia).

5.2 Consideraciones éticas

En nuestro contexto Colombiano, los aspectos éticos en la investigación con seres humanos están regulados por la ley número 1090 del 2006 del Ministerio de Protección Social y por la resolución número 8430 de 1993 del Ministerio de salud. El estudio cumplió con los aspectos éticos de la ley, enfatizando en aquellos relacionados con niños.

1. Es responsabilidad del investigador la temática, la metodología, el análisis y divulgación de los datos obtenidos. 2. Se salvaguardó el bienestar y los derechos que poseen los participantes, por esto la participación fue voluntaria. 3. El responsable legal de los participantes debió firmar un consentimiento escrito para la participación del menor; 4. No se encubre la información a los participantes y se brindará devolución de ser solicitada. 5. Se mantiene la confidencialidad y anonimato de los participantes, el estudio tomó grabaciones de todas las interacciones de los niños con el instrumento, pero solo se registró la manipulación con sus manos y las respuestas verbales, en ningún momento se tomaron fotos o videos de los rostros, algo que queda explícito en el consentimiento. 6.

La metodología y la temática hacen que el estudio haya sido de riesgo mínimo, no se generó ninguna secuela física, psicológica o emocional.

5.3 Instrumento

El instrumento para recolectar los datos es una adaptación del tablero de cooperación de Madsen (Madsen, 1967). El instrumento inicial constó de un tablero rectangular de 18 pulgadas en el cual se sitúan cuatro ojales, uno en cada esquina. A través de los ojales pasan cuerdas que se unen en el centro sosteniendo un bolígrafo que apunta hacia abajo. Se coloca una hoja blanca sobre el tablero, de tal modo que quede registrado en la hoja el movimiento del bolígrafo. En cada extremo del tablero se ubica un individuo que sujeta un extremo de la cuerda y se dibujan cuatro círculos como se observa en la imagen 1.

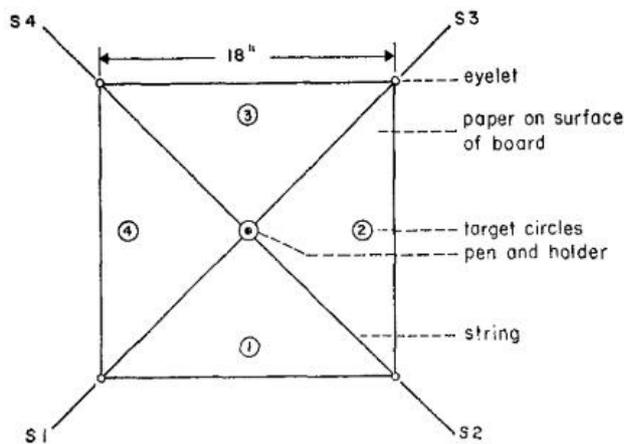


Imagen 1. Madsen Cooperation board (1967)

El tablero se ha usado en varios experimentos para medir la cooperación y competencia en niños de diferentes edades y condiciones sociodemográficas. Ha tenido varias modificaciones basadas en las situaciones que se proponen para medir con más precisión ciertas variables. En 1969 fue adaptado por L. Nelson y M. Madsen para ser usado por dos individuos, cada uno sujetando dos extremos de la cuerda, e introducir con más precisión el comportamiento cooperativo, también se remplazaron los dibujos de los círculos por dos adhesivos situados en lugares equidistantes para los participantes, como se observa en la imagen 2. En este experimento se tenían dos condiciones a evaluar, primero se indicaba que tenían treinta segundos para llegar a cualquiera de los adhesivos y obtener un premio; en la otra condición se nombraba cada adhesivo con el nombre de cada participante, así, sólo obtendría premio un participante, cada condición se repetía seis veces.

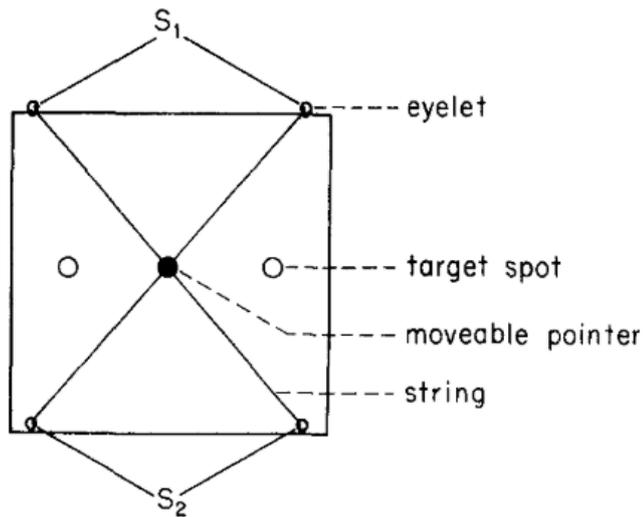


Imagen 2. Adaptación del tablero de cooperación de Madsen. (Madsen y Nelson, 1969)

En 1970 el instrumento fue usado por Linden Nelson para comparar la interacción competitiva y cooperativa en niños entre cinco y diez años, en esta investigación se usaron seis instrumentos diferentes para comparar la información. El tablero de cooperación de Madsen hizo parte de los instrumentos usados, sin embargo, tuvo una pequeña modificación con respecto a la ubicación de los adhesivos, fue situado un adhesivo en frente de cada niño y un tercer adhesivo en un centro equidistante para ambos. En la imagen 3 se puede apreciar.

Las condiciones de juego cambiaron un poco, el adhesivo del centro correspondía a un premio para ambos, mientras que el adhesivo más próximo a cada participante correspondía a un premio para cada participante. En este experimento se repitió la actividad 4 veces con cada par de niños.

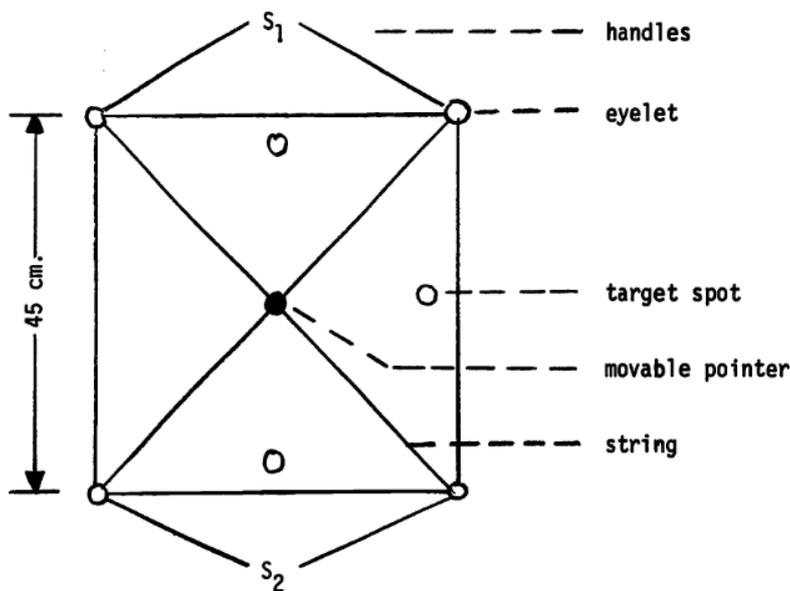


Imagen 3. Adaptación del tablero de cooperación de Madsen. (Nelson, 1970)

El instrumento usado fue una modificación del tablero de cooperación de Madsen (1967), se usaron materiales que cumplieran los objetivos del instrumento pero que garantizaran una mayor resistencia. Se usó un rectángulo de madera MDF de 25x25cm y de 1 cm de grosor, se hicieron tres agujeros de 1 cm de diámetro, uno cercano a cada participante y otro en un centro equidistante, similar a los adhesivos usados en 1970 por Nelson. En cada extremo del rectángulo de madera se fijó un ojal, por allí pasaban las cuerdas que se unían en el centro a una tuerca de 1 pulgada de diámetro. Las esquinas de las cuerdas estaban pintadas con color rojo con el fin de que los participantes no agarraran toda la cuerda y se le envolvieran en sus manos. En el centro de la tuerca se situaba una canica que se desplazaba con la tuerca por medio de la acción ejercida sobre las cuerdas por ambos participantes, el instrumento estaba adecuado para lograr introducir la canica en cada uno de los agujeros del tablero. El tablero se mantenía fijo a las superficies por medio de unas chupas que fueron adheridas debajo del rectángulo de MDF. Además, el tablero fue pintado con color rojo y los agujeros señalados con color dorado para facilitar la visualización e interpretación de la

actividad. En la siguiente imagen 4 se puede ver con mejor detalle el instrumento y en las imágenes 5,6,7 y 8 su funcionamiento.

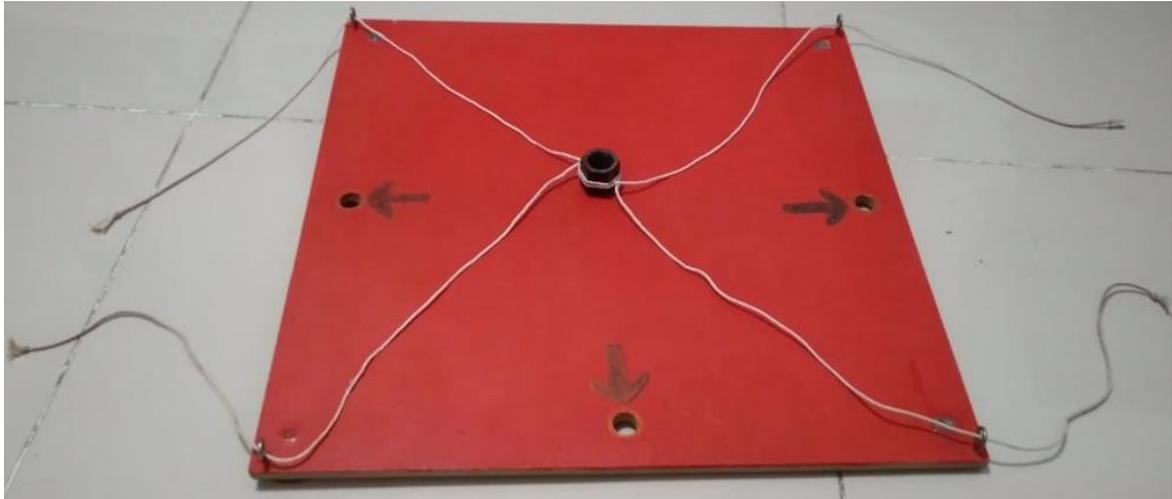


Imagen 4. Adaptación del tablero de cooperación de Madsen. (Elaboración propia, 2019)



Imagen 5. Aplicación del instrumento en la población de Coingra, Granada (Antioquia)



Imagen 6. Aplicación del instrumento en la población de Coingra, Granada (Antioquia)

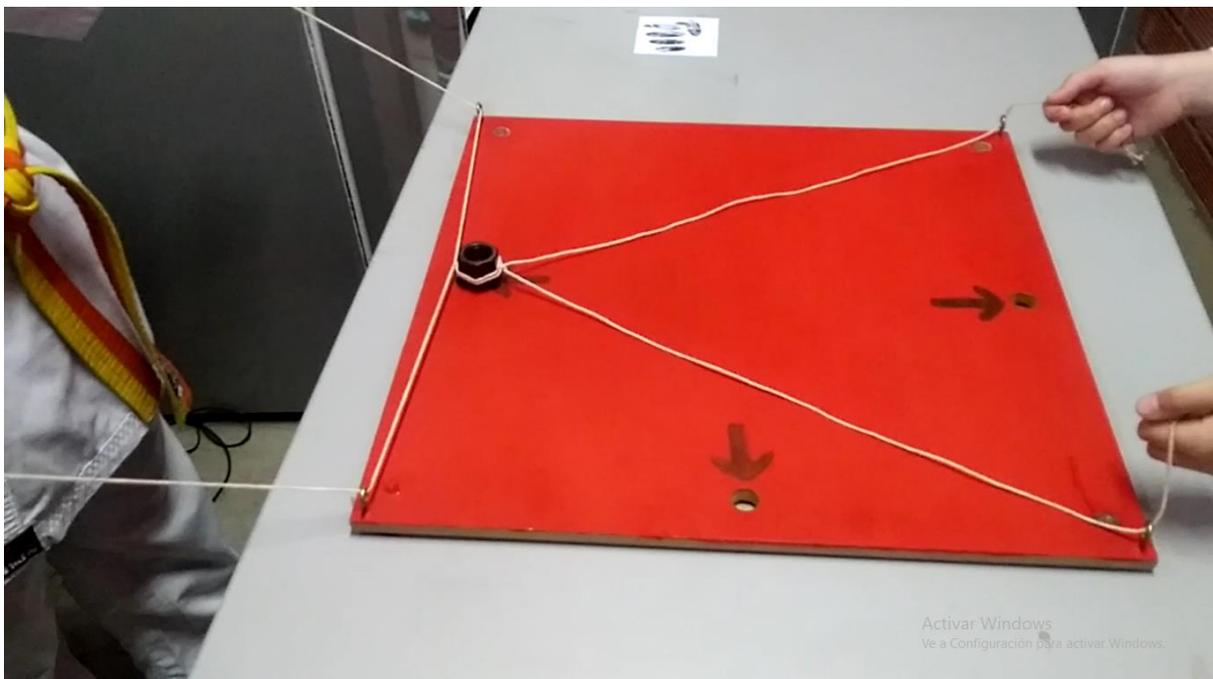


Imagen 7. Aplicación del instrumento en la población de la Universidad de Antioquia.

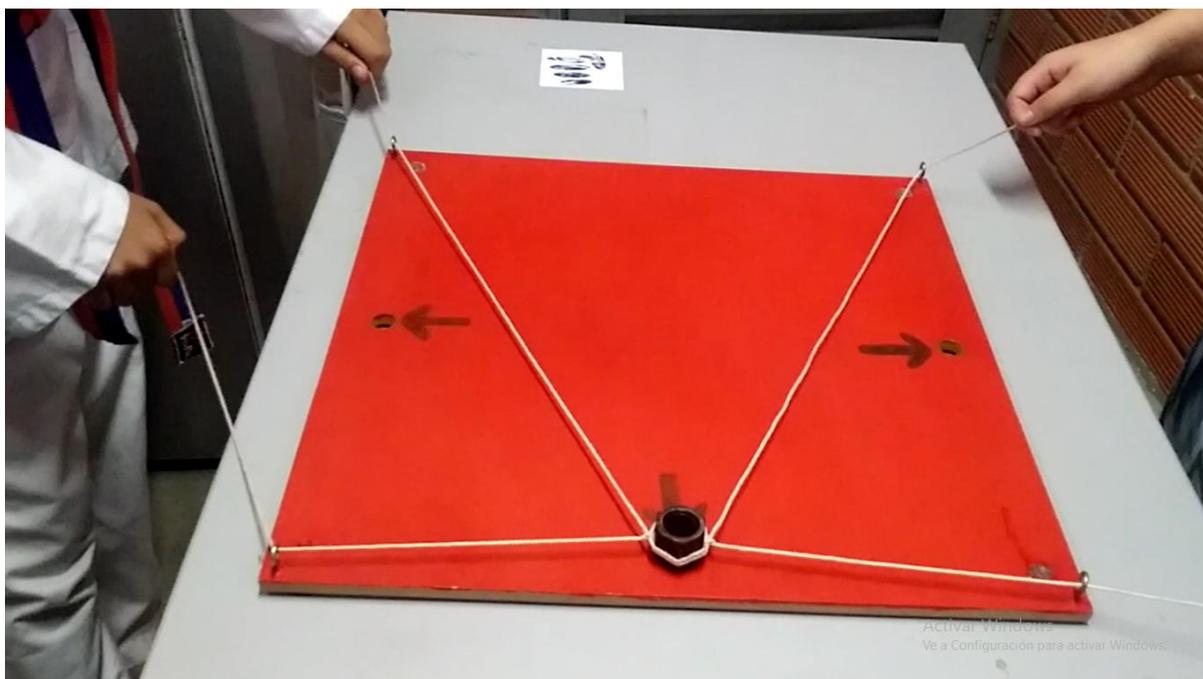


Imagen 8. Aplicación del instrumento en la población de la Universidad de Antioquia.

5.4 Prueba piloto

Previo a llevar a cabo la actividad experimental se realizó una prueba piloto que permitiera determinar la pertinencia del instrumento en dos sentidos; primero, se quería establecer que el instrumento si arrojará datos significativos sobre tendencias competitivas y cooperativas en los participantes; segundo, se buscó evaluar los aspectos técnicos del diseño del instrumento para mejorarlo en caso de ser pertinente.

Los chicos que participaron de la prueba piloto fueron del centro COOINGRA en Granada, Antioquia. Se procuró generar por lo menos una situación donde hubiese participantes tanto del mismo sexo, como de diferente sexo, también se buscó generar una situación con participantes de la misma edad y de diferente edad.

Las parejas quedaron así:

- Dos participantes del sexo masculino de 6 años cada uno.
- Participante de sexo femenino de 6 años y participante de sexo masculino de 6 años
- Participante de sexo masculino de 10 años y participante de sexo masculino de 7 años
- Dos participantes del sexo femenino, una de 10 años y la otra de 9 años.

Instrucción

A cada pareja de chicos se les explica la dinámica del juego y se les dio unos segundos para que lo probaran, luego de cada instrucción se le preguntaba a cada chico si estaba clara la instrucción.

Cada pareja jugó 6 turnos en la condición de cooperación y otros 6 turnos en la situación de competencia. Disponían de 30 segundos en cada ronda.

A los chicos se les reiteraba que podían conversar durante la actividad.

La recompensa que recibían los participantes estaba expresada en puntos ganados.

Situación de Cooperación: Se indica “Vamos a jugar una ronda en la cual pueden obtener un punto, van a comenzar cuando yo lo indique. Si la canica llega a este agujero, este otro o este otro (se muestran los tres agujeros) van a obtener un punto los dos, sin importar a cuál agujero caiga la canica. Si la canica no llega a ningún agujero antes que termine el tiempo no recibirá punto ninguno. El tiempo será 30 segundos.”

Situación de Competencia: Se indica “En esta oportunidad cada agujero tendrá el nombre de un chico, sólo recibirá punto quien lleve la canica hacía su respectivo agujero (se muestra el agujero correspondiente a cada chico que es el que tiene más cerca). Si llevan la canica al agujero que está en la mitad de los dos, ambos recibirán 1 punto. Vamos a jugar 6 veces y sólo habrá un punto por turno. Pueden comunicarse durante la actividad. Si cuando termine el tiempo la canica no cae en un agujero, ninguno tendrá punto. Se registra el tiempo y tendrán 30 segundos para cada ronda.”

5.5 Resultados de la prueba piloto

Tabla 1. Prueba piloto.

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-6;M-6	Ronda	T.(seg)	M-6	F-6
1	17	X	1			
2	27	X	2			
3	13	X	3			
4	7	X	4	10	X	
5	8	X	5			
6	6	X	6			
Total :		6 Puntos	Total:		1Punto	0Puntos

Esta tabla muestra los resultados de los dos participantes de sexo masculino de 6 años. En la situación cooperativa obtuvieron los 6 puntos. En la situación de competencia solo uno de ellos logró 1 punto.

Tabla 2. Prueba piloto.

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F-6; M-8	Ronda	T.(seg)	F-6	M-8
1			1			
2			2			
3	14	X	3			
4			4			
5	9	X	5			
6	23	X	6	30		X
Total :		3 Puntos	Total:		0Puntos	1Punto

Esta tabla muestra los resultados de la participante de sexo femenino de 6 años y el participante de sexo masculino de 8 años. En la situación cooperativa obtuvieron los 3 puntos. En la situación de competencia solo el participante masculino logró 1 punto.

Tabla 3. Prueba piloto.

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M10;M-7	Ronda	T.(seg)	M-10	F-7
1	7	X	1			
2	20	X	2		X	
3	5	X	3		X	
4	8	X	4			X
5			5			X
6			6		X	X
Total :		4 Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Esta tabla muestra los resultados del participante de sexo masculino de 10 años y la participante de 7 años de sexo femenino. En la situación de cooperación lograron 4 puntos. En la situación de competencia lograron 3 puntos

Tabla 4. Prueba piloto.

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F-9; F-10	Ronda	T.(seg)	F-9	F-10
1	15	X	1			
2	19	X	2			
3	12	X	3	15	X	X
4	12	X	4			
5			5			
6	15	X	6			
Total :		5 Puntos	Total:		1Punto	1Punto

Esta tabla muestra los resultados de los dos participantes de sexo femenino de 9 y 10 años. En la situación cooperativa obtuvieron 5 puntos. En la situación de competencia lograron 1 punto para cada una. Las 3 últimas rondas no pudieron ser evaluadas porque una de las participantes debió ausentarse.

Con la prueba piloto se observaron varias interacciones relevantes para evaluar la tendencia a cooperar y a competir que no quedan registradas en la tabla de resultados, por ejemplo, algunos participantes ayudan al otro a ganar puntos en la ronda de competencia, también se observó que en algunos casos los participantes llegan a acuerdos y el otro puede seguir el acuerdo, o, por el contrario, romperlo. También se observó que el sistema que fija el tablero debe ser mejorado para que este no se mueva cuando se hace demasiada fuerza. Dado esto se determinó:

- Cada pareja de participantes llevará tanto una tabla de resultado cuantitativa, como una tabla de texto cualitativa donde se describirá la interacción de los participantes, además de situaciones relevantes.
- El sistema de fijado del tablero será mejorado con chupas que estén incrustadas directamente a las tablas.
- Para evitar que los participantes se envuelvan las cuerdas en sus manos y se causen daño por la presión, se delimitará una zona donde deben agarrar las cuerdas y se hará énfasis en que no podrán envolverlas en sus manos.
- Se debe asegurar que los participantes cuenten con el tiempo para completar la actividad.

5.6 Procedimiento

La aplicación de la actividad experimental constó de tres fases: Primero, se recolectaron de datos personales; luego, fue la fase de instrucción y preparación del instrumento; por último, se hace la fase de evaluación.

1. Los participantes proporcionan información de sus características sociodemográficas que es registrada en tablas: Nombre completo, edad, sexo, etapa escolar, residencia (urbana o rural); además, se registrarán los datos de las personas con las que el participante reside, nombre completo, edad, parentesco y ocupación.

2. La instrucción que se da a los participantes es la siguiente: “Vamos a realizar una actividad en la que obtendrán puntos, cada uno se ubica en un extremo del tablero y debe agarrar cada extremo de la cuerda con cada mano, deberán agarrarla de

la parte que está pintada de rojo y no podrán envolver la cuerda en sus manos. La actividad consiste en introducir la bola que se encuentra dentro de la tuerca en los agujeros, vamos a probar introduciendo la bola en cada agujero” Posterior a esta instrucción, se les indica que ahora lo vamos a empezar a anotar los puntos, pero con unas condiciones.

3. En la fase de evaluación se explica y se ejecuta cada situación, en una tabla se anotan los puntos que los participantes obtienen y el tiempo es llevado con un cronometro. Esta fase es grabada para recuperar posteriormente la descripción cualitativa de la actividad. Al terminar se les hace preguntas sobre el resultado de tipo: “¿Por qué prefirieron obtener los puntos los dos y no competir para que uno quedara con más puntos? O lo contrario, “¿Por qué prefirieron competir y no ayudar para que ambos ganaran los mismos puntos?”

Situación Cooperativa: Se indica “Vamos a jugar 6 rondas en la cual pueden obtener un punto ambos en cada ronda, van a comenzar cuando yo lo indique. Si la bola llega a cualquiera de los tres agujeros (se muestran los tres agujeros) van a obtener un punto los dos, sin importar a cuál agujero caiga la bola. Si la canica no llega a ningún agujero antes que termine el tiempo no recibirá punto ninguno. El tiempo máximo para introducir la bola es de 30 segundos. Podrán comunicarse durante la actividad”

Situación Competitiva: Se indica “En esta oportunidad cambia la dinámica, cuando la bola se introduzca en el agujero más cercano a cada uno de ustedes el punto será solamente para la persona que está más cerca a ese agujero, (se muestra el agujero

correspondiente a cada chico). Si la bola es llevada al agujero que está en la mitad de los dos, ambos recibirán 1 punto (se señala el agujero que le da punto a ambos). Vamos a jugar 6 veces y el tiempo límite seguirán siendo 30 segundos por turno. Si quieres pueden turnarse la victoria, uno puede ganar una ronda y la siguiente el otro. Si cuando termine el tiempo la canica no cae en un agujero, ninguno tendrá premio. Se registra el tiempo y tendrán 30 segundos para cada ronda.”

Posterior a la evaluación se harán preguntas que quedarán registradas en video y que permitirán completar la descripción cualitativa de la actividad. Se le pregunta a cada participante si quería ganar los puntos o quería que ambos ganaran puntos, también se pregunta cómo se sintió durante la actividad y si le gustó.

5.7 Codificación y análisis de la información

Los hallazgos son presentados mediante tablas que dan cuenta del resultado que obtuvieron los sujetos en cada ronda. Se usa una tabla de ejemplo para explicar el contenido.

La tabla está dividida en dos partes, al lado izquierdo, en color amarillo se muestran los resultados de las rondas de la situación cooperativa y al lado derecho, en color azul, las rondas de la situación competitiva, se hará la descripción de cada columna de izquierda a derecha. La primera columna de color amarillo enumera el número de ronda (6 en total); en la segunda columna muestra el tiempo en segundos (seg) que los sujetos tardaron en completar la tarea, en caso de estar vacía significa que no lograron completarla en el tiempo límite (30 segundos), la última casilla de esta columna muestra “Pr.3” que significa el promedio de tiempo en segundos de las rondas en las que han introducido la bola; la tercera columna da cuenta del

sexo, edad de los participantes y de los puntos que han obtenido, así, la letra "M" representa al sexo masculino y la letra "F" al sexo femenino, después de cada letra aparece la edad del participante, por ejemplo, M-7 significa que el participante es del sexo masculino y tiene 7 años, mientras que F-9 da cuenta de una participante de sexo femenino de 9 años; las "X" que aparecen debajo del encabezado de la tercera columna significa que la tarea en situación cooperativa de introducir la canica por ambos sujetos en cualquiera de los tres agujeros ha sido completada, al final de esta columna se evidencia la cantidad de veces que completaron la tarea, expresado en puntos. La primera columna de color azul muestra el número de rondas de la situación competitiva (6 en total); la segunda columna azul muestra el tiempo en segundos que uno o ambos sujetos se han tardado en completar la tarea, un espacio significa que no han completado la tarea dentro del tiempo límite (30 segundos); la tercera y cuarta columna dan cuenta del sexo, edad y puntos obtenidos por uno o ambos participantes, así, la letra "M" significa que el participante es de sexo masculino y la letra "F" que es de sexo femenino, frente a cada letra se encuentra la edad del participante, la letra "X" en las columnas tres y cuatro significa que el sujeto ha obtenido punto por introducir la canica en el agujero asignado para él, cuando ambos tienen la letra "X" en la misma ronda significa que han introducido la canica en el agujero central que le daba punto a ambos, este caso ha sido señalado en los cuadros con un tono de azul más oscuro.

Al lado derecho de cada cuadro de resultado se puede visualizar un cuadro de texto que describe la interacción que han tenido los participantes durante la actividad, en este se subrayan datos relevantes y otros comportamientos evidenciados como el uso del lenguaje para comunicarse por medio de palabras, gestos o señales; también la intención que han tenido al momento de realizar la actividad y otros elementos importantes para la descripción. Los cuadros son enumerados para facilitar la posterior descripción.

Tabla 5. Ejemplo de codificación.

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-7; F-9	Ronda	T.(seg)	M-7	F-9
1	3	X	1	11	x	x
2	3	X	2	4		x
3			3			
4	2	X	4	5	x	
5	4	X	5	5	x	x
6			6			
Total :	Pr.3	4 Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Ambos sujetos se comunican y acuerdan en donde introducir la bola en la situación de cooperación y competencia tratando de realizar menores tiempos. En la situación de competencia logran un promedio de tiempo de 3 segundos. El participante menor se sintió engañado en la última ronda porque el otro tensionó muy fuerte, sin embargo, el participante mayor dice que también buscó ayudar en lo acordado de ganar los dos.

7. Resultados

6.1 Participantes de Coingra, Granada (Antioquia)

1

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-7; M-9	Ronda	T.(seg)	M-7	M-9
1	3	X	1	11	x	x
2	3	X	2	4		x
3	4	X	3			
4	2	X	4	5	x	
5	4	X	5	5	x	x
6	5	X	6			
Total:	Pr. 3,5	6 Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Ambos se comunican y acuerdan en donde introducir la bola en la situación de cooperación y competencia tratando de realizar menores tiempos. En la situación cooperativa lograron los 6 puntos y ambos se motivaban para lograr cada vez un tiempo menor. Fueron la pareja con menor promedio de tiempo entre las de Granada.

En la situación de competencia logran 3 puntos para cada uno, uno de los sujetos se enojó porque sintió que el otro estaba halando muy fuerte la cuerda, sin embargo, el otro participante también quería ayudar a que ganaran ambos como lo habían acordado. Esta es una de las cinco parejas en obtener 3 puntos o más para cada participante en la ronda de competencia.

2

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-6; F11	Ronda	T. (seg)	M-6	F-11
1	6	X	1	15	X	
2	15	X	2			
3			3			
4	17	X	4	4		X
5	21	X	5			
6	25	X	6			
Total :	Pr.16,8	5 Puntos	Total:		1 Punto	1 Punto

Lograron 5 puntos en la situación de cooperación y el promedio de tiempo más alto de las parejas de Granada. En la situación de competencia son la segunda pareja con el menor puntaje para cada participante, uno para cada persona. La persona de 11 años tuvo la iniciativa para coordinar la actividad en ambas situaciones y que ambos tuviesen puntos, sin embargo, el participante de 6 años no siguió esto y buscaba los puntos para sí mismo.

Esta pareja fue la segunda pareja con el puntaje más bajo para cada participante en la situación de competencia.

3

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	F-10;F-11	Ronda	T. (seg)	F-10	F-11
1	4	X	1			
2	5	X	2			
3			3			
4	4	X	4	21	x	x
5	4	X	5	5	x	x
6	5	X	6	11	x	x
Total :	Pr.4,4	5Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Ambas se comunican en la situación de cooperación e intentan realizar cada vez menores tiempos, alcanzan un buen promedio de 4,4 segundos en la situación de cooperación. En la situación de competencia empiezan a cooperar a partir de la cuarta ronda al evidencian que estaban cansadas de las manos por halar fuerte entre ambas y no ganar puntos; al final compartieron los últimos 3 puntos.

Esta es una de las cinco parejas en obtener 3 puntos o más para cada participante en la ronda de competencia.

4

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-7;M-7	Ronda	T. (seg)	M-7	M-7
1	21	X	1			
2	6	X	2			
3	3	X	3			
4	12	X	4			
5	8	X	5			
6	5	X	6			
Total :	Pr.9,1	6 Puntos	Total:		0Puntos	0Puntos

En la ronda cooperativa los participantes se comunican y ganan los 6 puntos, pero en la ronda competitiva ya no se vuelven a comunicar. Inicialmente ambos participantes intentaron meter la bola en el agujero compartido, sin embargo, motivadamente no lograron hacerlo. Manifiestan que fue debido a la dificultad. Esta pareja es la única de toda la prueba en terminar sin puntos para cada participante en la ronda de competencia.

5

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-8;M7	Ronda	T. (seg)	M-8	M-7
1	6	X	1			
2	9	X	2	5	X	X
3	3	X	3	18		X
4	4	X	4	25	X	
5	5	X	5	15		X
6			6			
Total :	Pr.5,4	5 Puntos	Total:		2Puntos	3Puntos

En la situación de cooperación todos los puntos fueron obtenidos por introducir la bola en el agujero más cercano al participante de 7 años, esto debido a que halaba muy fuerte. En la situación competitiva, el participante de 8 años logra llegar a un acuerdo con el de 7 años para hacer un punto cada uno, de tal modo que al final terminaran con los mismos puntos; sin embargo, en la última ronda de la situación competitiva el participante de 7 años hace tensión para no dejar que el otro gane el punto y queden empatados. El participante de 8 años estaba enojado por considerar que había sido engañado.

6

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	F-7;F-6	Ronda	T. (seg)	F-7	F-6
1	9	X	1	4		X
2	28	X	2	6	X	
3	21	X	3	8	X	X
4	4	X	4	15		X
5	7	X	5	18	X	
6	21	X	6	12	X	X
Total :	Pr.15	6 Puntos	Total:		4Puntos	4Puntos

Logran los 6 puntos en la situación de cooperación rotando los agujeros, el promedio de tiempo no es tan bueno debido a que muestran que se les dificulta coordinar un poco con las manos a los acuerdos que llegan. En la ronda de competencia siguen usando la misma dinámica de la primera y van rotando por los tres agujeros, de esta manera ambas obtienen 4 puntos. Estas participantes fueron las únicas del grupo de Granada en lograr 4 puntos para cada una.

7

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-9;M-8	Ronda	T. (seg)	M-9	M-8
1	2	X	1	4		X
2	20	X	2	15	X	X
3	24	X	3			
4	3	X	4			
5	4	X	5	29	X	
6			6			
Total :	Pr.10,6	5 Puntos	Total:		2Puntos	2Puntos

En la ronda Cooperativa los participantes van alternando por los tres agujeros del juego, a pesar que no hablan si se hacen algunos gestos. En la ronda Competitiva parecen querer iniciar con la misma dinámica de ir rotando por los tres agujeros, sin embargo, en la tercera ronda uno de los participantes hace demasiada tensión y se rompe este patrón que iniciaron desde la primera situación, de ahí en adelante ambos participantes hacen tensión para ganar puntos propios.

8

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M8;M11	Ronda	T. (seg)	M-8	M-11
1	7	X	1	7	X	
2	3	X	2			
3			3			
4	6	X	4			
5	6	X	5	14	X	X
6	2	X	6			
Total :	Pr.4,8	5 Puntos	Total:		2Puntos	1 Punto

Los participantes no se comunican verbalmente para introducir la bola. En la situación cooperativa logran 5 puntos y un buen promedio, alternan el agujero para ganar punto ambos. En la situación competitiva logran pocos puntos, el participante de 11 años deja que el otro gane el primer punto, pero a partir de ahí ambos halan muy fuerte ya que no recibe la misma ayuda del otro participante en la siguiente ronda. Manifiestan que halan muy fuerte porque el otro participante hace lo mismo. Esta pareja esta entre las 3 parejas con puntajes más bajos en la ronda de competencia.

9

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	F-8;F-6	Ronda	T. (seg)	F-8	F-6
1	4	X	1	3	X	
2	5	X	2	5	X	
3	3	X	3	9	X	X
4	4	X	4	9	X	
5	4	X	5	11	X	
6	3	X	6	26	X	
Total :	Pr.3,8	6 Puntos	Total:		6Puntos	1 Punto

Las participantes no se comunican verbalmente para realizar el ejercicio. En la ronda cooperativa ganan todos los puntos rápidamente, pero en la mayoría de las rondas la bola es introducida en el agujero más cercano al participante de 8 años ya que halaba fuerte y rápido. En la ronda competitiva la participante de 8 años siempre hala hacia su agujero y la otra no ofrece resistencia, aunque si manifiesta con desagrado que no la dejan ganar punto. Mientras que la participante de 8 años quería ganar, la de 6 manifiesta querer empatar o ganar ambas. Esta pareja presenta el puntaje más disperejo en la ronda de competencia, además, también es la pareja con mayor diferencia de edad entre los participantes.

10

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	M-6;F-8	Ronda	T. (seg)	M-6	F-8
1	2	X	1			
2	10	X	2			
3			3			
4	19	X	4	12	X	X
5	4	X	5	4	X	X
6	6	X	6	7	X	X
Total :	Pr.8,2	5 Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Ambos participantes van alternando el agujero en la ronda cooperativa y logran 5 puntos. En la ronda competitiva empiezan halando ambos en direcciones opuestas, cuando el participante de sexo masculino de 6 años manifiesta que quiere introducir la bola en el agujero donde ambos tendrían punto, empiezan a llevar la bola en esa dirección y ganan la misma cantidad de puntos. Esta es una de las cinco parejas en obtener 3 puntos o más para cada participante en la ronda de competencia.

11

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T. (seg)	F-6;F-8	Ronda	T. (seg)	F-6	F-8
1	2	X	1	13	X	X
2	15	X	2	12	X	
3	5	X	3			
4	5	X	4			
5	8	X	5	9	X	X
6	11	X	6	12		X
Total :	Pr.7,6	6 Puntos	Total:		3Puntos	3Puntos

Ambas participantes se comunican de forma no verbal, van alternando el agujero en la situación cooperativa y obtienen todos los 6 puntos con un buen promedio de tiempo. En la situación competitiva empiezan a cooperar usando la misma dinámica de la primera ronda, ir alternando cada agujero, sin embargo, en la tercera ronda la participante de 6 años hace tensión y rompe con la dinámica. Al final de las rondas se les recuerda el puntaje que llevan y terminan empatando, sin embargo, la participante de 6 años tensionó mucho la cuerda. Esta es una de las cinco parejas en obtener 3 puntos o más para cada participante en la ronda de competencia.

Como se puede observar en los resultados, se han evaluado un total de 11 parejas de niños y niñas, se ha procurado evaluar niños y niñas de la misma edad y sexo, sin embargo, también se combinaron los sexos y edades para identificar si esto muestra algunas tendencias en las dinámicas de cooperación y competencia.

Inicialmente se puede observar como los participantes que más se comunicaron, ya fuese de forma verbal o no verbal, lograron mejores resultados en cuanto al tiempo en la

situación cooperativa y a los puntos obtenidos en la situación competitiva. Así, las parejas 1, 3, 6, 10 y 11 muestran los puntajes más altos en la situación de competencia, además en estos casos los puntos fueron los mismos para cada participante, algo que demuestra un comportamiento cooperativo. La pareja número 6, compuesta por una participante de sexo femenino de 7 años y otra de 6 años, fueron la única pareja en alcanzar 4 puntos para cada una, las demás parejas alcanzaron 3 puntos para cada participante. Las participantes de la pareja número 3 son del sexo femenino de 10 y 11 años, la pareja 11 también está conformada por dos participantes de sexo femenino de 6 y 8 años, la pareja número 10 está conformada por un participante de sexo masculino de 6 años y una participante del sexo femenino de 8 años. Según esto se puede ver una tendencia mayor de comunicación en las participantes de sexo femenino que se ve reflejada en los puntos obtenidos. También es de resaltar que las diferencias entre las edades de los participantes son muy similares, los participantes de las parejas 1, 10 y 11 se llevan 2 años de diferencias; mientras que los participantes de las parejas 3 y 6 se llevan 1 año.

Estas parejas tuvieron algo más en común, en la situación de cooperación mostraron un interés por hacer cada vez un menor tiempo, se notaba que llegaban a acuerdos rápidos sobre el agujero al que iban a llevar la bola, es de subrayar que a pesar de que la ronda de cooperación daba un punto, independientemente del agujero al que fuese introducida la bola, estas parejas tenían la tendencia de ir rotando la bola en cada ronda por todos los agujeros, un comportamiento que también denota una tendencia a cooperar. Según esta dinámica, estas cinco parejas obtuvieron puntajes entre 5 y 6 puntos en la situación de cooperación, las parejas 3 y 10 fueron las que obtuvieron 5 puntos, pero se debe aclarar que el punto perdido fue porque no lograron coordinar sus movimientos motrizmente para introducir la bola en el agujero central, este fallo no fue debido a falta de comunicación o una conducta de resistencia por alguno de los participantes. La pareja número 1, conformada por un participante masculino de

7 años y otro de 9 años, mostró el mejor promedio de respuesta con 3,5 segundos frente al total de las 12 parejas.

De las 11 parejas se puede evidenciar la interacción en la situación cooperativa se veía reflejada en la situación competitiva, así, cuando los participantes decidían ir rotando el agujero en la situación cooperativa tenían la tendencia a hacerlo igual en la situación competitiva y ganar puntos ambos, por otra parte, cuando en la situación cooperativa la bola era introducida en el mismo agujero, en la situación competitiva también se evidenciaba mayor enfrentamiento en la actividad y menos puntos.

En cuanto a las parejas con menos puntos o puntos más dispares en la situación competitiva se evidencia que han sido aquellas con poca comunicación verbal y no verbal, la pareja número 4 conformada por dos participantes del sexo masculino de 7 años no logran ningún punto en la ronda competitiva, esto pasó porque los intentos que realizaron fueron hacia el agujero central, sin embargo, este agujero presentaba mayor dificultad de coordinación motriz para ambos participantes, además, ellos no se comunican en ningún momento para llevar la bola a otro agujero o para buscar otras alternativas. La pareja número 2 conformada por un participante de sexo masculino de 11 años y otro de 6 años también muestra un desempeño bajo, obteniendo solo 1 punto en la ronda competitiva para cada uno; la comunicación en esta pareja fue baja dado que el participante de 6 años no cooperó con las intenciones del participante de 11 años de ir ganando puntos ambos. La pareja 5 conformada por un participante de sexo masculino de 8 años y otro de 7 años muestra que se inició repartiendo los puntos en la situación de competencia, sin embargo, el participante menor decidió romper este acuerdo y tensar la cuerda al final de la situación. En las parejas 7 y 8 sucedió algo similar, iniciaron con un acuerdo la ronda competitiva, pero en el transcurso de la actividad uno del participante tensó

la cuerda para que el otro no ganara punto, esta situación llevó a una disputa que hizo que ambos participantes terminaran con pocos puntos. La pareja número 9 evidencia el puntaje más disparejo del total de las 11 parejas, esta pareja estaba conformada por una participante de sexo femenino de 11 años y otra de 6 años, la participante de 11 años intenta llegar a un acuerdo con la de 6 para ganar puntos ambas, sin embargo, la participante de 6 no sigue el acuerdo y hala en todas las rondas para ganar punto sola.

En las parejas nombradas en el párrafo anterior con puntajes bajos se encuentran otras características en común. A pesar de que en las parejas 2, 4 y 8 no se evidencia una comunicación efectiva, las parejas 5, 7 y 9 empiezan la situación cooperando para que ambos participantes ganen puntos, sin embargo, en el transcurso de la actividad uno de los participantes decide dejar de cooperar y hacer tensión a la cuerda para quedar con más puntos, en estos casos el otro participante se molestaba porque se sentía engañado frente a lo que se había acordado. Otra característica que se asemeja entre las parejas con puntajes bajos es que en su mayoría están conformadas por participantes del sexo masculino, así, las parejas 4, 5, 7 y 8 están conformadas exclusivamente por hombres, la pareja 2 la conforma una participante del sexo masculino y la otra del sexo femenino, mientras que la pareja 9 es la única de estas parejas compuesta por dos participantes del sexo femenino. En comparación con las parejas con mejores puntajes, se evidencia que las parejas con puntajes bajos tienden a tener una diferencia de edad mayor, los participantes de la pareja 2 se llevan 5 años de diferencia, los de la pareja 8 se llevan 3 años y los de la pareja 9 dos años; estas diferencias de edades mostraron más dificultad de estas parejas para llegar a acuerdos, ya que al participante menor le costaba llegar o seguir lo acordado.

6.2 Participantes de las Escuelas deportivas de la Universidad de Antioquia, Medellín

1

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F-9;F11	Ronda	T. (seg)	F-9	F-11
1	6	X	1	13	x	x
2	4	X	2	7	x	
3	3	X	3	3		x
4	3	X	4	3	x	x
5	10	X	5	1	x	
6	8	X	6	7		x
Total:	Pr. 5,6	6 Puntos	Total:		4puntos	4puntos

Las participantes obtienen los 6 puntos y un buen promedio en la situación de cooperación. En la ronda de competencia también muestran un buen desempeño logrando 4 puntos para cada una. Una de ellas hacía gestos con el rostro en dirección del agujero que iban a introducir la bola. Fueron rotando por los tres agujeros en ambas situaciones.

2

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F13;M11	Ronda	T. (seg)	F-13	M-11
1	5	X	1	4	x	
2	2	X	2	2		X
3	4	X	3	3	X	x
4	9	X	4	3	x	
5	4	X	5	4		X
6	21	X	6	3	X	x
Total:	Pr.7,5	6 Puntos	Total:		4puntos	4puntos

Logran los 6 puntos en la situación de cooperación con un buen promedio de tiempo. Se comunican durante la actividad y acuerdan en rotar por los tres agujeros para que ambos logran la misma cantidad de puntos, logrando 4 puntos para cada participante en la ronda competitiva. Además, se evidencia una intención de tener el menor tiempo posible.

3

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M11;M12	Ronda	T. (seg)	M-11	M-12
1	2	X	1	6	X	X
2	3	X	2	4	X	X
3	2	X	3	9	X	X
4	3	X	4	20	X	X
5	3	X	5	8	X	X
6	8	X	6	3	X	X
Total:	Pr.3,5	6 Puntos	Total:		6puntos	6puntos

Esta pareja logra los 6 puntos con un buen promedio de tiempo en la ronda de cooperación. En la situación de competencia es la única pareja en lograr el 100% de los puntos, 6 para cada uno. Ambos participantes se comunican y van acordando en donde introducir la bola. Demuestran una intención de cada vez hacer un tiempo menor. En la situación de competencia concluyen que si jalaban ambos se iban a quedar atascados y ninguno iba a tener punto, por esa razón era mejor que ambos jugaran con la intención de meter la bola en el agujero que daba punto a ambos.

4

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M10;M10	Ronda	T. (seg)	M-10	M-10
1	7	X	1	22	X	x
2	4	X	2	3	X	
3	9	X	3	8		X
4	4	X	4	8	X	X
5	4	X	5	4	X	
6	9	X	6			
Total:	Pr.6,1	6 puntos	Total:		4puntos	3puntos

En la situación de cooperación se comunican y van acordando en donde introducir la bola. En la situación de competencia uno de los participantes impidió que ambos logran la misma cantidad de puntos en la última ronda, tensó la cuerda de tal forma que el otro no ganara el punto, aun cuando habían cooperado hasta ese punto.

5

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-5;M-5	Ronda	T.(seg)	M-5	M-5
1	3	X	1			
2	12	X	2	6	X	X
3	15	X	3	8	X	X
4	17	X	4			
5	3	X	5	12	X	X
6	14	X	6	29	X	X
Total:	Pr.10,6	6 puntos	Total:		4Puntos	4puntos

Los participantes logran los 6 puntos de la ronda de cooperación, a pesar de que su promedio de tiempo no es muy elevado, es el mayor promedio de tiempo de las parejas de la Universidad de Antioquia. En la situación de competencia logran un buen desempeño, 4 puntos para cada uno. Ellos se comunican para introducir la bola en ambas situaciones. Uno de ellos tiene la iniciativa para guiar la actividad y el otro participante sigue estas indicaciones.

6

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-7;M-7	Ronda	T.(seg)	M-7	M-7
1	10	X	1	3	X	
2	5	X	2	9		X
3	7	X	3	16	X	X
4	5	X	4	11	X	
5			5	8		X
6	3	X	6	11	X	X
Total:	Pr. 5	5 puntos	Total:		4puntos	4puntos

Los participantes logran 5 puntos en la ronda de cooperación con un buen promedio de tiempo. En la ronda de competencia tienen un buen desempeño logrando 4 puntos para cada uno. Se comunican para introducir la bola, sin embargo, uno de ellos se molesta porque quiere ir cambiando el agujero con rapidez y el otro hacía presión en algunas rondas. A pesar de esto ambos participantes cooperan y manifiestan querer empatar y divertirse.

7

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-9;F-10	Ronda	T.(seg)	M-9	F-10
1	5	X	1			
2	10	X	2	5	X	X
3	3	X	3	8	X	
4	8	X	4	9	X	X
5	21	X	5	25	X	X
6	5	X	6	7	X	X
Total:	Pr. 8,6	6 puntos	Total:		5puntos	4puntos

Los participantes logran los 6 puntos en la ronda de cooperación con uno de los promedios de tiempo más altos de las parejas de la Universidad de Antioquia. En la ronda de competencia el participante de 9 años dice que quería ganar y por eso no permitió que todas las bolas entraran en el agujero donde lograban puntos ambos. Por su parte la participante de 10 años dice que quería que ganaran los dos, pero el compañero era más fuerte.

8

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-9;M-8	Ronda	T.(seg)	M-9	M-8
1	7	X	1	5	X	X
2	15	X	2	6	X	X
3	9	X	3	13	X	X
4	2	X	4	4		X
5	7	X	5	9	X	
6	7	X	6	4	X	X
Total:	Pr. 6	6 puntos	Total:		5puntos	5puntos

Logran los 6 puntos en la ronda de cooperación con un buen promedio de tiempo. En la situación de competencia logran el segundo mejor puntaje para cada uno de todas las parejas, 5 puntos para cada uno. Los participantes se comunican constantemente en donde introducir la bola y manifiestan que quieren trabajar en equipo.

9

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-6;M-11	Ronda	T.(seg)	M-6	M-11
1	2	X	1	15		X
2	2	X	2	5		X
3	3	X	3			
4	2	X	4	16		X
5			5			
6	2	X	6			
Total:	Pr. 5	5 puntos	Total:		0puntos	3Puntos

En la situación de cooperación ambos llegan a acuerdos para ganar los puntos y van alternando el agujero. En la situación de competencia no se comunican y el participante de mayor edad gana 3 puntos y el menor ningún. El participante menor manifiesta que quería que ambos ganaran, pero el mayor dice que quería ganar y por eso impidió puntos para el otro participante. Esta pareja es la de menor puntaje en comparación con las de la Universidad de Antioquia.

10

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	M-8;M-9	Ronda	T.(seg)	M-8	M-9
1	5	x	1	5	X	
2	4	x	2	4		X
3	3	x	3	5	X	X
4	2	x	4	4	X	
5	3	x	5	7		X
6	6	x	6	4	X	X
Total:	Pr. 3,8	6 puntos	Total:		4puntos	4puntos

Ambos acuerdan donde introducir la bola y van cambiando el agujero, demuestran que cada vez quieren obtener un tiempo inferior y obtienen los 6 puntos en uno de los menores promedios de tiempo. En la situación de competencia también tienen un buen desempeño y logran 4 puntos para cada uno. Los participantes se comunican y van rotando el agujero en ambas rondas, ambos manifiestan que querían ganar los mismos puntos.

11

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F-8;F-7	Ronda	T. (seg)	F-8	F-7
1	4	X	1	11		X
2	5	X	2	26	X	X
3	27	X	3	16		X
4	20	X	4			
5	3	X	5			
6	2	X	6			
Total:	Pr.10,1	6 puntos	Total:		1 punto	3puntos

Las participantes ganan los 6 puntos en la ronda de cooperación, pero obtienen uno de los promedios de tiempo más altos. En la ronda de competencia son la segunda pareja con menor puntaje para cada una en la ronda de competencia. La participante de 7 años pretendía ganar y halaba muy fuerte la cuerda, mientras que la otra participante quería que ambas ganaran.

12

SITUACIÓN COOPERATIVA			SITUACIÓN COMPETITIVA			
Ronda	T.(seg)	F-9;F-7	Ronda	T.(seg)	F-9	F-7
1	2	x	1	7	X	
2	2	x	2	3	X	X
3	3	x	3	19		X
4	2	x	4	4	X	X
5	4	x	5	7	X	
6	4	x	6	1		X
Total:	Pr. 2,8	6 puntos	Total:		4puntos	4puntos

Ambas participantes coinciden en que querían ganar las dos y se comunican mediante gestos que hacía la participante de mayor edad y la menor interpretaba de forma correcta, así introducían rápido la bola en el agujero señalado. Esta pareja logró el menor promedio de tiempo en la ronda de cooperación

Inicialmente se puede observar que los puntajes obtenidos en la mayoría de las parejas han sido superiores al 50% de los puntos posibles en la ronda de competencia, por esta razón, se describirán las parejas número 9 y 11 que han tenidos puntajes significativamente menores. La pareja 9 estuvo conformada por dos participantes del sexo masculino, uno de 6 y otro de 11 años, en la situación cooperativa el participante mayor guía la interacción para que ambos obtengan puntos y van rotando la bola por los agujeros, sin embargo, en la situación competitiva el participante mayor deja de comunicarse y busca ganar los puntos solo mientras el participante menor manifiesta querer que ambos ganen, pero no sucedió así dado que no se ayudaron mutuamente; en esta pareja se evidencia que no hay comunicación efectiva. La pareja número 11 muestra una dinámica similar, está compuesta por dos participantes de sexo femenino de 7 y 8 años, donde la participante menor manifiesta que quería ganar la situación y por eso halaba fuerte la cuerda, mientras que la participante mayor manifestó querer que ambas ganaran, pero su compañera no lo permitió; esta pareja, además, muestra uno de los promedios de tiempo más altos en la ronda de cooperación.

En cuanto a las parejas con altos puntajes en la ronda de competencia se encuentra que las parejas 1, 2, 5, 6, 10 y 12 lograron 4 puntos para cada participante, siendo el puntaje más repetido, esto se dio ya que estas parejas se comunicaban y acordaban ir pasando la bola por cada agujero, de esta manera cada participante ganaba 2 puntos por introducir la bola en el agujero destinado para sí y otros dos puntos por introducir la bola en el agujero destinado para ambos. Estas parejas también muestran buenos promedios de tiempo en la ronda de cooperación, la cual realizaron de la misma forma, rotando por los agujeros, además, a excepción de la pareja número 5, estas parejas buscan cada vez lograr un tiempo menor; la pareja con el menor promedio de tiempo en la ronda de cooperación fue la número 12 compuesta por dos participantes del sexo femenino de 9 y 7 años; la pareja número 5 estaba compuesta por dos participantes del sexo masculino de 5 años cada uno, en ellos se evidenciaba

una dificultad mayor por coordinar motrizmente sus movimientos, por esta razón tuvieron el mayor promedio de tiempo en la ronda de cooperación comparado con las demás parejas, a pesar de esto, lograron los 6 puntos de cooperación y 4 para cada uno en competencia. Las demás parejas que obtuvieron 4 puntos para cada participante en la ronda de competencia estuvieron conformadas por; la pareja 1 por dos integrantes del sexo femenino de 9 y 11 años, las 2 de un participante masculino de 11 y un participante de sexo femenino de 13 años, la pareja 5 por dos participantes del sexo masculino de 5 años, la pareja 6 por dos participantes del sexo masculino de 7 años, la 10 de dos participantes masculinos de 8 y 9 años y la pareja 12 de dos participantes de sexo femenino de 7 y 9 años.

A pesar de los altos puntajes de las parejas mencionadas anteriormente, se encuentran tres parejas con puntajes más altos, la pareja número 7 compuesta por dos participantes del sexo masculino de 9 y 10 años alcanzó 5 puntos para un participante y 4 puntos para el otro, la pareja número 8 logró obtener 5 puntos para cada participante y estuvo compuesta por dos participantes del sexo masculino de 8 y 9 años; la pareja número 6 logró obtener un puntaje del 100% de los puntos y estuvo conformada por dos participantes del sexo masculino de 11 y 12 años. Estas parejas muestran un análisis mayor de la actividad, ya que manifiestan que si ambos halaban se iban a atascar y que lo mejor era trabajar juntos para que ambos ganaran los puntos, además también hacen énfasis en que no querían que alguno de los dos se quedara atrás en la actividad.

Al observar las diferencias de edad entre los participantes se evidencia que los mejores puntajes han sido obtenidos por parejas que se llevan entre 0 y 2 años de edad de diferencia; por otra parte, se puede observar que una de las parejas con menores puntajes, la pareja 9, está conformada por dos participantes que se llevan 5 años de diferencia. Con respecto al sexo de los participantes se evidencia que las dos parejas con los puntajes más altos están conformadas por participantes del sexo masculino y que a pesar de que la pareja con mejor promedio de

tiempo en la ronda de cooperación estuvo compuesta por mujeres, son las parejas compuestas por participantes masculinos las que tuvieron mayor tendencia a preocuparse por cada vez realizar la actividad en menor tiempo.

En los resultados se puede evidenciar que las únicas parejas que han obtenido diferente cantidad de puntos para cada participante en la situación de competencia son la pareja número 4 compuesta por dos participantes del sexo masculino de 10 años y la pareja número 7 compuesta por dos participantes del sexo masculino, uno de 9 y el otro de 10 años. En ambos casos sucede que uno de los participantes, después de haber cooperado durante la mayor parte de la situación, hace tensión cuando lleva más puntos y de esta forma terminar con más puntos, frente a esta situación los participantes que han perdido mostraban su molestia por sentirse engañados.

6.3 Comparación entre ambos grupos

En ambos grupos se puede evidenciar que las parejas que mejor comunicación han tenido, tanto de forma verbal como no verbal, han obtenido mayores puntajes tanto en la ronda de cooperación como de competencia, sin embargo, los resultados en el grupo de la Universidad de Antioquia son significativamente mayores. En cuanto a la ronda de competencia se observa que en el grupo de Granada las parejas 1, 3, 10 y 11 alcanzaron el 50% de los puntos posibles para cada participante, 3 para cada uno, y solo la pareja número 6, compuesta por dos participantes del sexo femenino de 6 y 7 años logró obtener 4 puntos para cada participante, siendo este el puntaje más alto de las parejas de este grupo. Por su parte, en el grupo de la Universidad de Antioquia las parejas 1, 2, 5, 6, 10 y 12 alcanzaron 4 puntos para cada participante, mientras que las parejas 3, 7 y 8 superaron este puntaje. Además, en el grupo de la Universidad de Antioquia se encuentra la única pareja de ambos grupos en obtener un puntaje

de 6 puntos para cada participante, correspondiente al 100% de los puntos, esta pareja es la número 3, conformada por dos participantes del sexo masculino de 11 y 12 años.

Al revisar estas diferencias de resultados en ambos grupos se puede ver que la comunicación en el grupo de la Universidad de Antioquia era más eficaz, ellos llegaban a acuerdos rápidos incluso antes de dar la señal de inicio en cada ronda, de este modo ya sabían a donde dirigir la bola con rapidez. En el grupo de Granada también había comunicación, se daba principalmente en el transcurso de la actividad y en ocasiones se tardaban en llegar a acuerdos, por esta misma razón los tiempos y los puntos en la ronda de cooperación muestran diferencias.

En cuanto a los puntos en la ronda de cooperación, se puede observar que de las 11 parejas de Granada 5 han obtenido el total de 6 puntos y las otras 6 han obtenido 5 puntos; en cuanto a las 12 parejas de la Universidad de Antioquia, 10 parejas han obtenido el total de 6 puntos, mientras de solo 2 han obtenido 5 puntos. También, el promedio de tiempo total de cada grupo marca una leve diferencia, el grupo de la Universidad de Antioquia muestra un promedio de 6,2 segundos en la ronda de cooperación, mientras que el grupo de Granada tiene un promedio de 8,1 segundos; esta leve diferencia también se puede explicar por la rapidez que mostraban los participantes de la Universidad de Antioquia para llegar a acuerdos.

En cuanto a los puntos más bajos y dispares se encuentra que todas las parejas con estos puntos, tanto del grupo de Granada como de la Universidad de Antioquia, presentaron niveles de comunicación verbal y no verbal muy bajos. En el grupo de Granada se observan que por lo menos uno de los participantes de las parejas 2, 4, 5, 7, 8 y 9 tiene menos de 3 puntos; en el grupo de la Universidad de Antioquia solo se encuentran que en las parejas 9 y 11 uno de los participantes tiene menos de 3 puntos. Al comparar las edades y sexo de los participantes

se puede evidenciar que 3 de las 4 parejas con los peores puntajes están compuestas por participantes que se llevan entre 3 y 5 años de edad de diferencia, además todas estas parejas están compuestas en su totalidad por participantes del sexo masculino. Así, la pareja número 9 de la Universidad de Antioquia estuvo conformada por dos participantes del sexo masculino, uno de 6 años que no obtuvo puntos y uno de 11 años con 3 puntos; la pareja número 2 de Granada estuvo compuesta por dos participantes del sexo masculino y ambos obtuvieron 1 punto para cada uno; la pareja número 8 de Granada también estuvo compuesta por dos hombres, uno de 8 años con 2 puntos y el otro de 11 con 1 punto. Se debe aclarar que la pareja número 4 de Granada compuesta por dos hombres de 7 años no logró ningún punto en la ronda de competencia, sin embargo, esta pareja no mostro un comportamiento competitivo y falta de comunicación, sino, una dificultad motriz y de coordinación para introducir la bola donde pretendía.

Dado esto, se nota que la comunicación entre participantes del sexo masculino y con diferencias significativas de edades se dificultó más. Llegar a acuerdos fue más difícil y era común que alguno de los participantes no comprendiera las intenciones del otro.

Un punto relevante es que en ambos grupos se presentaron casos de resultados disparejos en la ronda de competencia, es decir, uno de los participantes obtuvo más puntos que el otro. En ambos grupos el participante que obtuvo menos puntos se molestaba con el otro porque no había cooperado y en algunos casos se sentían engañados por el participante que logró más puntos porque ambos estaban cooperando o habían llegado a un previo acuerdo. En el grupo de Granada se observa esta situación de competencia en las parejas 5, compuesta por un participante de sexo masculino de 8 años quien obtuvo 2 puntos y otro de 7 años con 3 puntos; la pareja 7 compuesta por dos participantes del sexo masculino y quienes obtuvieron 2

puntos para cada uno; la pareja número 8 compuesta por dos participantes de sexo masculino, uno de 8 años quien obtuvo 2 puntos y el otro de 11 años quien obtuvo un solo punto; por último, la pareja 9 compuesta por una participante del sexo femenino de 8 años quien obtuvo 6 puntos y una participante de 8 años con 1 punto. En el grupo de la Universidad de Antioquia también se manifiesta este comportamiento de engaño, se encuentran dos parejas, se tiene la pareja 4 compuesta por dos participantes del sexo masculino de 10 años y quienes han obtenido 4 puntos para uno y 3 para el otro; también la pareja 7 compuesta por dos participantes del sexo masculino de 9 y 10 años muestra este comportamiento, el participante de 10 años obtuvo 4 puntos y el de 9 obtuvo 5 puntos.

Como se observa en el párrafo anterior, a pesar de que en ambos grupos se presentan situaciones de competencia donde alguno de los participantes se siente engañado, el grupo de la Universidad de Antioquia logró obtener más puntos para cada participante, además, esta situación se presentó en dos parejas menos con respecto a las parejas de Granada. También, se puede evidenciar que la mayoría de las parejas en las que se presentó esta situación están compuestas por participantes del sexo masculino entre los 7 y 10 años de edad.

Por último, las estrategias e intereses en ambos grupos a la hora de completar la prueba variaron, algo que se traduce en la diferencia tan significativa de puntos entre ambos grupos. Fue común que los participantes de Granada persistieran en introducir la bola en el agujero compartido en ambas situaciones, aún, cuando este presentaba mayor dificultad ya que ambos participantes debían coordinar de manera más precisa sus movimientos, por esta razón, perdieron varios puntos; por otra parte, los participantes de la Universidad de Antioquia direccionaban la bola hacia otro agujero cuando tenían dificultades con el agujero central.

Al realizar las preguntas para justificar el comportamiento: “¿Por qué prefirieron obtener los puntos los dos y no competir para que uno quedara con más puntos? O lo contrario, “¿Por qué prefirieron competir y no ayudar para que ambos ganaran los mismos puntos?” se encontraron diferencias significativas. Los participantes de la Universidad de Antioquia respondían de formas más elaborada, por ejemplo “Yo preferí compartir porque me gusta trabajar en equipo” o “yo preferí compartir porque no me gusta ser chicanero (con la victoria)”. Por otra parte, los participantes de Granada presentaban gran silencio o respuestas en las que no lograban justificar muy bien la actividad, por ejemplo “porque si” o “no sé”.

8. Discusión

El estudio ha presentado tendencias significativas en los resultados sobre competencia en ambos grupos, y, sobre todo, ha mostrado una gran influencia de elementos asociados como el uso del lenguaje y las diferencias contextuales.

Los resultados muestran cómo los participantes de la Universidad de Antioquia lograron más puntos en la situación de competencia, esto se debió principalmente a que llegaron a acuerdos con más frecuencia. Podría parecer contradictorio el hecho de que hayan ganado más puntos en la situación de competencia gracias a un comportamiento cooperativo o de ayuda mutua, sin embargo, se evidencia que la motivación de estos participantes no estuvo centrada en derrotar al contrario. Ellos mostraban un comportamiento competitivo hacia la actividad, en cada ronda se veían motivados en realizar la actividad más rápido, dando por hecho de que la victoria o los puntos serían iguales para ambos. Este comportamiento podría definirse competitivo si retomamos a Ryckman y Hamel (1992) citados por Schneider et al (2006), ellos proponen una definición de competencia donde el rol del otro participante cambia, ya no es un rival sino un medio para alcanzar una tarea que no se podría lograr solo o sometiendo al otro. Además, este tipo de comportamiento competitivo lo podemos clasificar dentro de la clasificación que propone Rychman y colaboradores (1997) denominado desarrollo personal, en este se orienta la acción hacia la actividad misma y el mejoramiento del desempeño. Con respecto a los niños de Granada, se encontró una pérdida mayor de puntos en la ronda de competencia, esto debido a la disputa de los puntos entre los participantes fue mayor. Algo relacionado con la poca comunicación.

Los resultados del presente estudio contradicen a Madsen (1967). Él encontró motivación de los niños pobres de las zonas rurales y urbanas en evitar el conflicto directo,

mientras que a los niños de la clase media urbana no parecía importarles e incluso parecía disfrutar el conflicto, además, los niños de la clase media urbana utilizaron la persuasión verbal para lograr sus fines en mayor medida que los otros grupos. En nuestros resultados se evidenció un comportamiento de persuasión similar al descrito por Madsen (1967), pero esto no fue característico de la población de clase media-alta. De las 12 parejas evaluadas de la Universidad de Antioquia (población de clase media-alta) solo en dos parejas se evidenció un comportamiento de persuasión, o engaño, allí se iniciaba con un acuerdo para realizar la actividad juntos, pero en el transcurso de esta el acuerdo se rompía por uno de los participantes. Por su parte, de las 11 parejas evaluadas de Granada (población de clase baja), cinco parejas presentaron este comportamiento de engaño. En este caso, podemos retomar el término Hipercompetitividad, también propuesto por Ryckman y colaboradores (1997), este comportamiento está relacionado con el comportamiento de los individuos de conseguir la victoria a toda costa. Podríamos coincidir parcialmente con Madsen (1967) en decir que los participantes de clase media-alta usan más la comunicación, pero en nuestro estudio la usaron para llegar a acuerdos, buscar estrategias y motivarse por la consecución de la tarea.

De acuerdo con el estudio, se evidencia una tendencia significativa de los participantes del contexto más urbano por interactuar durante el juego. Se encontró que llegaban a acuerdos con mayor facilidad, usaban palabras de motivación y expresiones de satisfacción al completar la tarea. Al momento de hacerles preguntas a los niños de ambos contextos sobre la actividad experimental se encontraron las siguientes diferencias. Los niños de la Universidad de Antioquia lograban justificar sus comportamientos durante la actividad, mientras que los niños de Granada solían responder con silencios, con “no sé” o “porque sí”.

Bruner (2018), recupera un estudio de Greenfield y que puede soportar aún más nuestros hallazgos. Allí se evidenció que los niños escolarizados justificaban sus respuestas frente a un experimento de conservación, en sentido piagetano. Mientras que los niños no escolarizados presentaban un perplejo silencio. Es claro, ambas poblaciones del presente estudio se encuentran escolarizadas, sin embargo, las condiciones educativas varían mucho. Los niños de Granada solo cuentan con una escuela pública primaria para todo el municipio, en la cual se presenta bastante sobrepoblación en las aulas de clase. Por su parte, los niños de la Universidad de Antioquia asisten, en su mayoría, a escuelas privadas donde no hay sobrepoblación de estudiantes. Los hallazgos de McKee y Leader recuperados por Richmond y Weiner, (1973) apoyan nuestros hallazgos. Ellos informaron en 1955 una competencia significativamente mayor entre los niños de orígenes socioeconómicos bajos y niños de clase media alta.

A su vez nuestros hallazgos contradicen la mayoría de estudios culturales que han mostrado una tendencia de las clases más rurales a ser más cooperativos frente a las clases más urbanas, que se suelen presentar como más competitivas (Madsen, 1967; Madsen, Nelson y Shapira, 1967; Madsen y Shapira, 1970; Kagan y Madsen, 1971).

Los resultados del presente estudio contradicen uno de los estudios de Madsen (1967). Él encontró motivación de los niños pobres de las zonas rurales y urbanas en evitar el conflicto directo, mientras que a los niños de la clase media y urbana no parecía importarles, e incluso parecían disfrutar el conflicto, además, los niños de la clase media urbana utilizaron la persuasión verbal para lograr sus fines en mayor medida que los otros grupos. En nuestros resultados se evidenció un comportamiento de persuasión similar al descrito por Madsen (1967), pero esto no fue característico de la población de clase media-alta. De las 12 parejas evaluadas de la Universidad de Antioquia (población de clase media-alta) solo en dos parejas

se evidenció un comportamiento de persuasión, o engaño, allí se iniciaba con un acuerdo para realizar la actividad juntos, pero en el transcurso de esta el acuerdo se rompía por uno de los participantes. Por su parte, de las 11 parejas evaluadas de Granada (población de clase baja), cinco parejas presentaron este comportamiento de engaño. En este caso, podemos retomar el término Hipercompetitividad, también propuesto por Ryckman y colaboradores (1997), este comportamiento está relacionado con el comportamiento de los individuos de conseguir la victoria a toda costa. Podríamos coincidir parcialmente con Madsen (1967) en decir que los participantes de clase media-alta usan más la comunicación, pero en nuestro estudio la usaron para llegar a acuerdos, buscar estrategias y motivarse por la consecución de la tarea.

En cuanto a las diferencias de sexo se encontró una tendencia de los participantes hombres a disputar más los puntos. Esta tendencia también ha sido encontrada por McKee y Leader (citado por Richmond y Weiner, 1973), Kagan, Zahn y Gealy, (1977), sin embargo, se ha encontrado que las diferencias en la competencia relacionadas con el sexo están más relacionadas con la tarea propia que se les ponga a los participantes y sus condiciones contextuales (Richmond y Weiner, 1973; Knight y Kagan, 1981).

Con respecto a las edades se encontró una tendencia a puntuar bajo y disperejo en participantes que se llevaban una diferencia de edad entre 3 y 5 años. Se tenía la hipótesis de que los niños mayores iban a tener un comportamiento de ayuda hacia los pequeños para que ambos lograron una buena cantidad de puntos, sin embargo, se observó una dificultad para llegar a acuerdos entre estos participantes. Se evidenció que en ocasiones uno de los dos participantes tenía la intención de proponer un acuerdo, pero el otro no lo solía tomar. También se debe aclarar que no se evidenciaba un comportamiento competitivo marcado por la rivalidad y derrotar al otro. Se considera que se deben llevar a cabo más estudios donde se ponga en juego la edad en la

misma actividad, ya que los que los estudios de competencia suelen hacer es dividir las edades para que los niños realicen la actividad entre pares de edades similares.

Dadas las características del instrumento, introducir la bola en el agujero compartido presentaba mayor dificultad porque requería un comportamiento más coordinado de los participantes. Al observar detalladamente las tendencias hacía este agujero se encontró una diferencia en los grupos. Las parejas de Granada solían persistir en introducir la bola en ese agujero, aun cuando no lo lograban, en esta medida perdieron muchos puntos. Por el contrario, en las parejas de la Universidad de Antioquia se encontró que cuando no lograban introducir el agujero, cambiaban de agujero en la siguiente ronda o en la misma antes que se terminara el tiempo. Con respecto a esto fue muy útil que los niños de la Universidad de Antioquia dialogaban constantemente para hacer cambios durante la actividad. Helen y colaboradores (1969) citada por Bruner (2018) puede soportar este hallazgo. Ellos encontraron que los niños de clase baja usaban menos el lenguaje y estrategias de resolución de problemas debido a la crianza, en su experimento evidenciaron como los niños de clase baja no eran motivados a buscar alternativas de solución frente a los problemas por parte de sus madres, incluso ellas resolvían el problema por ellos; a diferencia de las madres de niños de clase media que motivaban a sus hijos a buscar posibles soluciones ante los problemas dando pistas o sugerencias.

9. Conclusiones

A pesar de las limitaciones y alcance de nuestro estudio, se puede evidenciar una necesidad de seguir estudiando la competencia de forma multidimensional. Se ha descrito un papel fundamental de la educación, la familia y los sistemas de valores culturales en el comportamiento competitivo, además, el lenguaje se presenta como una variable determinante para evaluar la competencia.

Con lo anterior, se está de acuerdo con Schneider et al (2006) en seguir pensando la competencia desde una perspectiva multidimensional, donde se puedan identificar tipos de competencia y variables asociadas. Se debe dejar de lado el estudio aislado y unidimensional de la competencia como un asunto de todo o nada.

Estudios como el de Schneider et al (2005) presentan un viraje interesante hacia los nuevos estudios sobre la competencia. Sin embargo, se considera que el instrumento por excelencia para medir este comportamiento es el juego, dado que allí es donde se encuentran los cimientos de este comportamiento. De igual modo, se considera muy valioso soportar las investigaciones con encuestas o test para controlar otras variables particulares de cada población. Se considera que a eso deben apuntar futuras investigaciones.

10. Referencias

- Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación, selección de textos por J. Palacios*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (78), p. 9.
- Caillois, R. (1986). *Los Juegos y los Hombres: la Máscara y el Vértigo*. México.Fondo de cultura económica
- Charlesworth, W. R. (1996). Cooperation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, (19), 25–39.
- Diaz, D.H; Londoño, D; Osorio, L. (2013). *Evaluación de la ansiedad competitiva en niños y niñas golfistas entre 9 y 14 años del club campestre de Pereira*. 1-127.
- Domino, G. (1992). Cooperation and competition in Chinese and American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23 (4), 456–467.
- Domino, G. (2000). Social values: A comparison of Chinese and American children. In A. L. Comunian, & U. P. Gielen (Eds.), *International perspectives on human development*, 358–378.

- García Guillén, F; Álvarez Malé, L.M; García Arrencibia, S; Dieppa León, Mónica. (2007). Motivos de participación deportiva en natación competitiva en niños y jóvenes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7 (2), 59-74.
- Greenberg, P. (1932). Competition in Children: An experimental Study. *The American Journal of psychology*, 44 (2), 221-248.
- Griffin-Pierson, S. (1990). The Competitiveness Questionnaire: A measure of two components of competitiveness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23 (3), 108–115.
- Hernández López, V. (2009). Actitud competitiva en el fútbol asociación infantil por trabajo de preparación psicológica deportiva. *Revista mexicana en investigación de cultura física y deporte*, 1 (1), 244-265
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición, México D.F: McGraw Hill Education
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial/Emecé Editores
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y aprendizaje*, 12 (45), 7-23.
- Ley Número 1090 de 2006, Ministerio de la Protección Social

- Kagan, S., & Madsen, M.C. (1971). Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American children of two ages under four instructional sets. *Developmental Psychology*, 5 (1), 32–39.
- Kagan, S., & Madsen, M. C. (1972). Experimental analyses of cooperation and competition of Anglo-American and Mexican children. *Developmental Psychology*, 6 (1), 49–59.
- Kagan, S., Zahn, G. L., & Gealy, J. (1977). Competition and school achievement among Anglo-American and Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 432.
- Madsen, M. C. (1967). Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican sub-cultures. *Psychological Reports*, 20(3), 1307-1320.
- Madsen, M. C., Nelson, L., & Shapira, A. (1967). Co-operative and competitive behavior of preschool children as a function of reward condition, sex, and ethnic background. *Head Start Research and Evaluation Office, University of California at Los Angeles Annual Report*, 47-59.
- Madsen, M.C; Shapira, A. (1970). Cooperative and Competitive Behavior of Urban Mexican Village. *Development Psychology*, 3(1), 16-20.

McClintock, C. (1974). Development of social motives in Anglo-American and Mexican-American children. *Journal of personality and social psychology*, 29(3), 348-354.

McClintock, Charles G. Moskowitz, Joel M. McClintock, Evie.(1977). Variations in Preferences for Individualistic, Competitive, and Cooperative Outcomes as a Function of Age, Game Class, and Task in Nursery School Children. *Child Development*, 48, 1080-1085.

Mckee, J. P., & Leader, F. (1955). The relationship of socio-economic status and aggression to the competitive behavior of preschool children. *Child Development*, 26 (2), 175-182.

Nelson, L. (1979). *The Development of Cooperation and Competition in Children from Ages Five to Ten Years Old: Effects of Sex, Situational Determinants, and Prior Experiences*. California Univ, Los Angeles: Center for head start evaluation and research.

Leuba, C. (1933). An experimental study of rivalry in young children. *Journal of Comparative Psychology*, 16 (3), 367-378.

Resolución 8430 de 1993, Ministerio de Salud

- Richmond, B. O; Weiner, G. P. (1973). Cooperation and competition among young children as a function of ethnic grouping, grade, sex, and reward condition. *Journal of Educational Psychology*, 64 (3), 329-334.
- Richard, J. F., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G., & Schneider, B. H. (2002). Cooperation and competition. In P. K. Smith & C. H. Hart, *Handbook of childhood social development*. 515–532. Oxford, England: Blackwell.
- Ryckman, R. M., Libby, C. R., van den Borne, B., Gold, J. A., & Lindner, M. A. (1997). Values of hypercompetitive and personal development competitive individuals. *Journal of Personality Assessment*, 69(2), 271–283.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural en la actividad cognitiva. In B. Rogoff, *El desarrollo cognitivo en el contexto social* (1st ed., pp. 71-87). Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Schneider, B. H., Woodburn, S., Soteras-de Toro, M., & Udvari, S. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship, *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 163-191.
- Schneider, B., Solteras de Toro, M., Woodburn, S., Fulop, M., Cervino, C., & Bernstein, S. (2006). Cross-Cultural Differences in Competition Among Children and Adolescents. In X. Chen, D. French & B. Schneider, *Peer Relationships in cultural context* (1st ed., pp. 310-338). United States: Cambridge University Press.

Tassi, F., & Schneider, B. H. (1997). Task- Oriented Versus Other- Referenced Competition: Differential Implications for Children's Peer Relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17), 1557-1580.

Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.