

## Observación de las habilidades parentales en interacciones de juego libre con niños preescolares

Juan Carlos Mazón Sánchez<sup>12</sup>, Patricia Ortega Silva<sup>13</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México*

### Resumen

El presente trabajo analiza la forma en la que los padres promueven el desarrollo del juego simbólico (JS) de sus hijos. El JS se relaciona con diversas áreas de desarrollo. El objetivo fue documentar las conductas de un grupo de padres de niños preescolares en situaciones de juego libre. Las conductas observadas fueron analizadas dentro de un modelo de habilidades parentales: a) sensibilidad, b) participación en el juego, c) estructura, d) estimulación y e) ludicidad. Participaron seis díadas (un papá más niño preescolar, media=5.03 años). Se videograbaron sesiones de juego libre entre los dos integrantes. Los resultados mostraron que los papás poseen diferentes patrones conductuales para involucrarse en el juego de sus hijos. Tres de las mamás del estudio mostraron tener una buena participación en el juego, al mostrarse disponibles y divertidas mientras que jugaban con sus hijos. Las conductas observadas se adecuan parcialmente al modelo teórico propuesto.

**Palabras clave:** habilidades parentales, juego simbólico, preescolares

<sup>12</sup> Estudiante de doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor de carrera tiempo completo de la Universidad Justo Sierra. Contó con apoyo de Conacyt para los estudios de doctorado, así como para el desarrollo del presente artículo. E-mail: juancarlosmazon@gmail.com.

<sup>13</sup> Profesora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: patosi@unam.mx

### Abstract

The present article analyzes the way in which parents promote the development of the symbolic play (JS) of their children. The JS has been related to various areas of development, that's why the objective was to document the behaviors of a group of parents of preschool children in situations of free play. The observed behaviors were analyzed within a model of parental skills: a) sensitivity, b) participation in the game, c) structure, d) stimulation and e) playfulness. Six dyads participated (one dad plus preschooler, mean = 5.03 years). Free-play sessions were videotaped between the two members. The results showed that parents have different behavioral patterns to get involved in their children's play. Three of the mothers in the study showed a good turn in the game, as they were available and fun while they played with their kids. The observed behaviors are partially adapted to the proposed theoretical model.

**Keywords:** parental skills, symbolic play, preschoolers

### Introducción

Durante la edad preescolar los niños suelen mostrar un rápido desarrollo en el área social, cognitiva, psicomotriz y emocional. Hacia el final de esta etapa, los niños suelen contar con habilidades que les permiten gozar de una relativa autonomía (Hernández, 2006). Asimismo, el juego de los niños se vuelve más complejo al aparecer el juego simbólico, que involucra una serie de habilidades, funciones cognoscitivas y emocionales importantes para el desarrollo general del niño (Bornstein, Venuti y Hahn, 2002). En este juego los

niños utilizan su imaginación para representar situaciones, roles, historias y objetos (Pellegrini, 2001).

El juego simbólico es un indicador importante del desarrollo y el bienestar de los niños de esta edad. En la medida en que los niños puedan jugar, serán niños sanos. El juego simbólico se relaciona directamente con el desarrollo del lenguaje (Lewis, Boucher, Lupton y Watson, 2000), el ajuste emocional (McKinney y Power, 2012), la autorregulación emocional (Elias y Berk, 2002; Galyer y Evans, 2006) y la resolución de conflictos (Howe,

Rinaldi, Jennings y Petrakos, 2002). En contraste, el juego simbólico muestra un menor desarrollo en niños diagnosticados con depresión (Mol Lous, De Wit, De Bruyn y Riksen-Walraven, 2002), niños con problemas de agresión (Landy y Menna, 2001) y niños con experiencias de abuso intrafamiliar (Darwish, Esquivel, Houtz y Alfonso, 2001).

La participación de los padres representa un importante factor que influye en el desarrollo del juego simbólico en los niños preescolares (Lindsey y Mize, 2001). Durante el juego conjunto, papás y niños están interconectados, interactuando al mismo nivel. De esta forma, los papás y las mamás aportan elementos que pueden añadirle mayor complejidad al juego del niño (Damast, Tamis-LeMonda y Bornstein, 1996).

Existen pocos trabajos sobre la influencia de los padres en el juego de sus hijos. Algunos se han enfocado en el involucramiento en el juego (Lindsey y Mize, 2001), el modelamiento (Marjanovič-Umek, Fekonja-Pekljaj y Podlesek, 2014; Nielsen y Christie, 2008) y la facilidad para jugar (Keren, Fledman, Spitzer y Tyano, 2005).

Lindsey y Mize (2001) observaron sesiones de juego de 33 niños preescolares (60 meses de edad) en compañía de sus dos padres. Se registra-

ron 10 minutos de juego físico y 10 minutos de juego simbólico. Los investigadores evaluaron el nivel de involucramiento de los padres y el nivel de complejidad del juego simbólico mostrado por los niños. Adicionalmente, se analizaron sesiones de juego entre los niños participantes y sus compañeros de la escuela. Los resultados mostraron que el nivel de involucramiento de los padres en el juego se relacionaba positivamente con el nivel de juego simbólico mostrado por los niños y con las veces que comenzaban a jugar simbólicamente con sus pares.

Nielsen y Christie (2008) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la influencia del modelamiento en el juego simbólico. La muestra estuvo compuesta por 32 niños (27 a 41 meses de edad). Los investigadores videograbaron sesiones de juego entre los niños y uno de los investigadores. Primero se le permitía al niño jugar con un conjunto de juguetes durante un breve periodo de tiempo; posteriormente, el investigador modelaba con los juguetes diversas formas de juego simbólico. Finalmente, se le volvía a permitir al niño jugar solo. Los resultados mostraron que los niños mostraban mayores niveles de juego simbólico después de la fase de modelamiento. Lo que indica que el modela-

miento del adulto puede incrementar esta conducta, por lo menos cuando es de forma inmediata.

Marjanovič-Umek et al. (2014) llevaron a cabo un estudio con 58 niños preescolares junto con alguno de sus padres (47 mamás y 11 papás). Los investigadores videograbaron sesiones de juego de 30 minutos de duración. Posteriormente, realizaron registros conductuales sobre las acciones realizadas por los padres y la forma en la que estos fomentaban el juego simbólico de los niños. Sus datos mostraron que en la medida en la que los adultos le mostraban cómo jugar simbólicamente a los niños, estos imitaban dicho juego.

En otro estudio, Keren et al. (2005) observaron el juego de 35 niños de tres años de edad con sus padres. Se les proporcionaba una casa de muñecas y muñecos miniatura. Fueron utilizadas escalas de estimación para evaluar el juego de los niños (temas del juego, contenido del juego) y la calidad del juego de los padres (afecto positivo, afecto negativo, nivel de organización y respuesta verbal).

El nivel de elaboración del juego simbólico del niño estuvo relacionado positivamente con la habilidad de los padres para facilitar el juego del

niño, el nivel de cooperación entre ellos y su nivel de creatividad; en contraste, el nivel de restricción de los padres se relacionó negativamente con el juego simbólico (Keren et al., 2005).

Las habilidades parentales pueden definirse con una serie de capacidades, conocimientos y destrezas que los progenitores muestran durante la crianza de sus hijos, las cuales les permiten desarrollar de mejor forma esta actividad (Johnson, Berdahl, Horne, Richter y Walters, 2014). A partir de una revisión teórica, se pudieron identificar cinco habilidades parentales que podrían ser relevantes para el desarrollo del juego simbólico:

- a) **Sensibilidad:** se describe como la habilidad de los padres para interpretar y responder a las señales de los niños (Biringen y Easterbrooks, 2012).
- b) **Participación en el juego:** es la capacidad de involucrarse en el juego de los niños, como seguidores, guías u observadores (Bodle, Zhou, Shore y Dixon, 1996; John, Halliburton y Humphrey, 2013).
- c) **Estructura:** se describe como la habilidad del adulto de ampliar la conducta del niño, promoviendo mayor complejidad en el juego del niño (Biringen y Easterbrooks, 2012).

d) **Estimulación:** es la capacidad de motivar al niño a explorar, ejecutar conductas nuevas y superar obstáculos (Paquette y Brigas, 2010).

e) **Ludicidad:** engloba las herramientas necesarias para convertir una situación seria, en una situación más dinámica y divertida (Barnett, 2007; Feldman, 2007).

El objetivo del presente trabajo fue documentar las habilidades parentales mostradas por un grupo de padres en situaciones de juego libre con sus hijos.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida por seis díadas: un niño preescolar y alguno de sus padres. La Tabla 1 muestra los datos de los participantes. Los niños y sus padres fueron contactados por el primer autor de forma personal. Los padres fueron informados de los objetivos generales del estudio y de la confidencialidad de los datos a ser obtenidos; quienes aceptaron participar firmaron formatos de consentimiento informado.

**Tabla 1.** Características de las díadas participantes

No. de díada	Sexo del niño	Edad del niño	Sexo del padre/madre
1	Niño 1 (varón)	5 / 9 años	Masculino
2	Niño 1 (varón)	5 / 9 años	Femenino
3	Niña 2 (mujer)	4 / 10 años	Femenino
4	Niño 3 (varón)	4 / 6 años	Femenino
5	Niño 4 (varón)	5 / 3 años	Masculino
6	Niño 5 (varón)	4 / 1 años	Femenino

### Materiales

El conjunto de juguetes que se les proporcionó a las díadas consistía de un equipo de doctor (estetoscopio, termómetro, jeringa), materiales de cocina, objetos que representaban alimentos

(papas fritas, pizza, pastel), herramientas (martillo, pinzas, desarmador, cuatro tornillos), muñecos miniatura (cuatro niños y seis adultos), 36 bloques de madera (que incluían cubos, bloques alargados, cilindros y pirámides), cuatro vehículos miniatura, productos de belleza (un cepillo, un

espejo y dos frascos) y un automóvil más grande en el que podían entrar los muñecos miniatura. Todos estos juguetes fueron similares a lo que se utilizaron en otros estudios sobre juego (John et al., 2013; Lindsey y Mize, 2001; Marjanovič-Umek et al., 2014). Para realizar las videograbaciones se utilizó una cámara digital marca Samsung®, modelo SSD, con micrófono incluido. Los videos recopilados fueron almacenados en una memoria Micro SD.

### Procedimiento y desarrollo del instrumento

Se realizaron videograbaciones de una sesión de juego libre entre los integrantes de las díadas. Las videograbaciones fueron realizadas en un cubículo (2.5x2.5m) que tenía una mesa (donde se colocaban los juguetes) y sillas. La instrucción que se les dio fue la siguiente: *Jueguen con estos juguetes, tal como lo hacen cuando están en casa. Pueden jugar a lo que ustedes quieran.* Las grabaciones tuvieron una duración de entre 15 y 20 minutos.

Para el análisis y codificación de los videos, se siguieron las pautas sugeridas por Flores, Bustos y Zavala (2012): a) se realizaron registros anecdóticos y cualitativos de los videos, identificando las conductas mostradas por los papás participantes;

b) posteriormente se generaron categorías conductuales; c) se validaron dichas categorías con el apoyo de tres investigadoras expertas en paternidad y desarrollo infantil; d) se construyó un catálogo conductual que incluía estos códigos, al que se le nombró Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP), y e) se entrenó a dos observadores sobre el uso del catálogo. Los videos fueron divididos en intervalos de 30s; los observadores registraron los videos utilizando el RCHP, indicando todas las conductas que ocurrían en cada intervalo. La Tabla 2 muestra las categorías conductuales que conformaron el RCHP. Se calculó el porcentaje de acuerdo entre observadores.

**Tabla 2.** Categorías conductuales que conformaron el Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)

Categoría conductual	Definición operacional
Dimensión 1: Sensibilidad	
S1. Responder pregunta del niño.	Contesta verbalmente una pregunta que el niño le hace.
S2. Contacto visual cara a cara.	Gira su cabeza para colocar su mirada en dirección a la cara del niño.
S3. Refleja o parafrasea una frase del niño.	Parafrasea o repite una frase que el niño acaba de decir.

Dimensión 2: Participación en el juego

PJ1 Juegan conjuntamente.	Realiza la misma actividad de juego que el niño.
PJ2. Observación pasiva del juego.	Observa con atención el juego del niño, sin llevar a cabo ninguna otra actividad.
PJ3. Da un juguete al niño.	Toma un juguete, con alguna de sus manos, y se lo da al niño.
PJ4. Juega por su cuenta.	Realiza una actividad diferente mientras el niño juega.

Dimensión 3: Estructura

E1. Modela una conducta.	Muestra cómo hacer una actividad, y le indica al niño que la lleve a cabo.
E2. Verbaliza sobre el juego.	Se engloba todo aquel intento del adulto por hablar sobre el juego.
E3. Enseñanza incidental.	Incluye diversas acciones que el adulto puede llevar a cabo para enseñar algo al niño (e.g. nombres de colores, letras).

Dimensión 4: Estimulación

ET1. Utiliza incentivos.	Usa un incentivo cuando el niño lleva a cabo una acción. Pueden ser palabras de felicitación o
--------------------------	--

aplausos.

ET2. Hace contacto físico.	El adulto hace contacto con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño.
----------------------------	--

Dimensión 5: Ludicidad

L1. Sonríe / Se ríe.	Modifica su expresión fácil para sonreír, se nota que la boca y los ojos se modifican desde una expresión "seria", hasta una sonrisa clara.
L2. Da voz a un muñeco.	Sostiene un muñeco con su mano, y verbaliza, fingiendo que es el muñeco el que habla.

## Resultados

Para presentar el análisis de las conductas parentales se agruparon según la habilidad parental a la que pretendían pertenecer. Se presentan datos cuantitativos sobre su nivel de ocurrencia y viñetas ilustrativas de las conductas observadas. En la Tabla 3 se muestra la proporción de ocurrencia de estas conductas y los niveles de acuerdo entre los observadores.

**Tabla 3.** Proporción de ocurrencia de las categorías del Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)

	1	2	3	4	5	6	Total
% de acuerdo	91%	87%	83%	88%	95%	82%	
S1. Responder una pregunta del niño	-	.05	.10	.10	.19	.02	.08
S2. Contacto visual cara a cara	.67	.74	.26	.65	.30	.45	.51

S3. Refleja o parafrasea una frase del niño	-	-	.02	.03	.19	.18	.05
PJ1 Juegan conjuntamente	.08	.62	.48	.78	.49	.30	.49
PJ2. Observación pasiva del juego	.17	.21	.02	.03	.26	.55	.21
PJ3. Da un juguete al niño	-	.50	.24	.50	.33	.25	.33
PJ4. Juega por su cuenta	.79	.02	.52	.08	.07	.09	.26
E1. Modela una conducta	-	-	-	.08	.07	.07	.03
E2. Verbaliza sobre el juego	.25	.74	.57	.58	.77	.95	.68
E3. Enseñanza incidental	-	.10	.05	-	.14	.23	.09
ET1. Utiliza incentivos	-	-	-	.03	-	.14	.04
ET2. Hace contacto físico	-	.02	.21	.18	-	.23	.15
L1. Sonríe / Se ríe	-	.76	.02	.58	.02	.41	.40
L2. Da voz a un muñeco	-	-	.55	-	.37	.14	.16

### Dimensión 1: Sensibilidad

De las tres conductas que conformaban *Sensibilidad*, *Contacto visual* fue la que mostró tener una frecuencia más alta, al ser registrada en más de la mitad de los intervalos de toda la muestra. Esta conducta solía registrarse ante diversas situaciones: a) en un intercambio verbal entre el adulto y el niño; b) ante la búsqueda del niño del contacto visual con el adulto; c) ante la ocurrencia de sucesos inesperados, como la caída de objetos, y d) en

situaciones emocionales, como la risa. La siguiente viñeta ejemplifica algunos de estos puntos.

#### Viñeta 1, Díada 6

El niño juega con un huevo estrellado de juguete, lo sostiene, se lo acerca a la boca y finge comerlo, entonces la yema de plástico se cae al suelo. Niño y mamá establecen contacto visual, la mamá recoge el huevo.

**Mamá(M):** *Aquí está.*

Y ambos ríen (intervalo 14). El niño finge comer una serie de alimentos.

**M:** *¿Y a mí que me dejaste?*

**N:** *Jijiji, nada.*

**M:** *¿Nada, ni un cachito ni nada?*

A continuación, ambos establecen contacto visual (intervalo 17). El niño juega con unos objetos de cocina.

**N:** *Ayer alguien mando un mensaje de "coco".*

**M:** *De "coco", ¿a quién?*

**N:** *A ti.*

Establecen contacto visual y el niño comienza a hacerle cosquillas a la mamá (intervalo 22).

Las otras dos conductas que formaban parte de *Sensibilidad* ocurrieron en menos del 10% de los intervalos evaluados. La respuesta a las preguntas puede ser un indicador sobre qué tanto el papá está al pendiente de lo que requiere el niño. Por otro lado, la paráfrasis tiene el objetivo de promover que el niño se sienta escuchado. Estos dos puntos se muestran en la siguiente viñeta:

### Viñeta 2, Diada 5

Mientras que el papá acomoda unos juguetes en la mesa, el niño pregunta.

**Niño(N):** *¿Tú fuiste al metro?*

**Papá(P):** *¿A dónde? ¿Al metro?*

El niño afirma con la cabeza.

**P:** *Cuando termino de trabajar, ya después me voy al metro, o cuando vengo a la universidad, igual voy al metro (intervalo 12).*

El niño extrae diferentes juguetes de una bolsa de juguetes.

**N:** *Este es para cortar la pizza.*

**P:** *Para cortar la pizza, muy bien (intervalo 14).*

### Dimensión 2. Participación en el juego

A pesar de que la actividad consistía en jugar juntos, los participantes hicieron esto sólo la mitad del tiempo. Las diadas 2, 3, 4 y 5 mostraron las categorías *Juegan conjuntamente* y *Da un juguete al niño* en 30% o más de los intervalos. Se puede señalar que los papás de estas tres diadas fomentaban activamente el juego del niño. En

contraste, el papá de la díada 1, dedicó más tiempo a jugar por su cuenta que a jugar con su hijo. En esta conducta el adulto pasaba el tiempo examinando juguetes, pero sin interactuar con el niño. Esta conducta fue frecuente también en la mamá de la díada 3, sin embargo, ella además hacía comentarios sobre los juguetes y propuestas a la niña para jugar.

*Observación pasiva del juego* consistía en que el adulto detenía su actividad para únicamente prestar atención a lo que estaba haciendo su hijo/a. Esta conducta se considera que pueda estar relacionada con la sensibilidad. Esta conducta mostró tener una baja frecuencia en la mayoría de las díadas. En contraste, la mamá de la díada 6, a pesar de estar involucrada en el juego del niño, constantemente se detenía para percatarse del juego del pequeño.

### Dimensión 3. Estructura

De las tres conductas que conforman la habilidad de *Estructura, Verbaliza sobre el juego* registró la mayor frecuencia a lo largo de todas las díadas, incluso en la díada 6, ocurrió en el 95% de los intervalos. Comúnmente, los padres hablaban con sus hijos de cosas relacionadas con el juego, por ejemplo, para ponerse de acuerdo sobre qué jugar:

### Viñeta 3, Díada 3

El niño y la mamá examinan diversos juguetes colocados sobre la mesa.

**M:** *¿A qué jugamos?*

El niño volteo a ver el rostro de su mamá, sonrío y le habla al oído.

**N:** *¡Carros!*

**M:** *¿Carros? ¿Y dónde están los carros? Necesitamos un carro.*

El niño busca en la mesa y en el piso de la habitación, encuentra un par de cochecitos y comienzan a jugar (intervalo 3).

El discurso que se intercambiaba tiene que ver con la expresión de comentarios del adulto acerca de los juguetes, motivando así a que el niño preste atención a determinados juguetes o a detalles de los mismos. Algunas veces el discurso no se relacionaba con el juego, servía para platicar de los juguetes o para tratar de ampliar la información que el niño pudiera tener.

### Viñeta 4, Díada 2

La mamá y la niña juegan sentadas en el suelo. La mamá toma un muñeco y lo examina.

**M:** *Mira un vaquero.*

**N:** *Jajaja, un vaquero.*

La mamá toma una muñeca, la coloca cerca de su cara, le mueve los brazos.

**M:** *Mira una señorita.*

**N:** *Es un señorito.*

**M:** *No, es una señorita porque tiene cabello*  
(intervalo 17).

#### *Viñeta 5, Díada 5*

El niño abre una bolsa de juguetes y la vacía sobre la mesa.

**P:** *Vamos a ver los juguetes. ¡Órale! Mira el Iron Man.*

El papá toma un muñeco y se lo muestra al niño, quien le presta atención, pero toma otro juguete. El papá observa el juguete que tomó el niño.

**P:** *¿Sabes quién es ese? C3PO, de Star Wars*  
(intervalo 2).

La verbalización del papá también estaba orientada a establecer límites conductuales al niño:

#### *Viñeta 6, Díada 2*

La niña se pone de pie.

**N:** *Te voy a enseñar el otro.*

**M:** *No, pero juega con esto, no saques más cosas.*

La niña toma un juguete del cuarto de juegos.

**N:** *Pero es que es una casita.*

**M:** *Pues luego la armamos, tienes un buen de cosas.*

La niña regresa junto a su mamá.

**N:** *Pero esto sí es una casita.*

**M:** *Y luego, ¿cómo se arma?* (intervalo 35).

Por otro lado, *Modela una conducta y Enseñanza incidental*, mostraron tener una muy baja frecuencia. A continuación, se presentan ejemplos de ambas conductas:

#### *Viñeta 7, Díada 4*

El niño sonríe mientras observa varios juguetes de la mesa.

**N:** *¿Y el martillo?*

**M:** *Aquí está.*

La mamá le da un martillo de juguete al niño, ella toma uno más grande; comienza a martillar sobre la mesa, dos segundos después el niño hace lo mismo (intervalo 10).

*Viñeta 8, Díada 2:* El niño juega con un teléfono de juguete, la mamá va diciendo los números, pidiéndole que él los marque.

**M:** *El cinco, ¿cuál es el cinco? Tres... uno...* (intervalo 14).

La mamá toma el equipo de doctor y explica la función de varios instrumentos

**M:** *Esto se usa para evaluar tus reflejos, y esto, es para que escuches tu corazón* (intervalo 24).

#### Dimensión 4: Estimulación

*Utiliza incentivos y Hace contacto físico,* fueron registrados en muy pocos intervalos. Los contactos físicos más observados fueron los abrazos y las cosquillas. El uso de incentivos es una conducta que se presentó de forma muy aislada. A continuación, se presenta una viñeta de la mamá de la díada 6 que presentó con cierta regularidad ambas conductas:

*Viñeta 9, Díada 6*

El niño juega a cocinar con los alimentos de juguete.

**M:** *¿La estás moviendo? ¡Bien hecho!* (intervalo 34).

El niño toca con un juguete a su mamá.

**N:** *Te voy a quemar.*

La mamá responde haciéndole cosquillas en las costillas, el niño se ríe y los dos terminan haciéndose cosquillas el uno al otro (intervalo 24).

#### Dimensión 5: Ludicidad

*Sonríe/Se ríe* se registró en una parte importante de los intervalos de la muestra total. La forma de reír fue diferente, pues mientras algunas mamás pasaban sonriendo la mayor parte del tiempo de forma relajada (díadas 2 y 4), otras reían vigorosamente (díada, 5). Quizás esta diferencia podría señalar ciertas diferencias en cuanto al nivel emocional que el adulto podría experimentar en la situación de juego con el niño:

### Viñeta 10, Diada 6

La mamá y el niño juegan a una pelea de superhéroes, los dos hacen sonidos que simulan la pelea; el niño se voltea y hace que su muñeco rebote en un sillón.

**N:** *Poing, poing.*

La mamá observa y ríe a carcajadas (intervalo 5).  
El niño finge comerse un huevo de juguete.

**M:** *¿Te quedo rico el huevo?*

**N:** *Mal.*

**M:** *¿Te quedo mal? ¿A qué sabía?*

**N:** *¡A popó!*

La mamá ríe vigorosamente. A continuación, ella le hace cosquillas y el niño hace lo mismo (intervalo 10 y 11).

Finalmente, *Dar voz a un juguete* ocurrió en menos del 20% de la muestra total. Esta conducta representa la participación del adulto en juego de representación del niño. La mamá de la diada 3, fue que mostró mayores niveles de esta conducta.

### Viñeta 11, Diada 3

La mamá manipula un poco de plastilina con la que forma una especie de círculo, toma un dinosaurio y hace una voz ronca.

**M:** *¡Estoy muy estresado! Te hice un pastel.*

El pastel cae.

**M (haciendo voz chillona):** *¡Ay mi pastel, mi pastel!*

**N(sonriendo):** *¡Ay gracias!, no llores, yo lo hice para ti.*

La mamá hace que el dinosaurio trate de comerse el pastel.

**M:** *¿Por qué tengo unos brazos tan cortos? ¿Por qué? ¿Por qué?*

Y finge que el dinosaurio se desespera por no poder comer el pastel (intervalo 25 y 26).

## Discusión

El objetivo del presente trabajo fue documentar las habilidades parentales mostradas por un grupo de padres mexicanos en torno al juego con sus hijos preescolares. Para ello, se llevaron a cabo videograbaciones de sesiones de juego libre

entre los participantes. Las conductas mostradas por los padres fueron analizadas en un catalogo conductual que se conformaba de cinco dimensiones: a) sensibilidad, b) participación en el juego, c) estructura, d) estimulación y e) ludicidad.

Al respecto de la habilidad de *Sensibilidad*, el contacto visual entre el adulto y el niño fue una conducta muy frecuente. Se puede señalar que esta conducta tiene la función de promover contactos cercanos con el niño. En la investigación, estuvo presente en interacciones verbales, quizá como una forma de monitorear el estado emocional del niño. Algunas mamás del estudio establecían contacto visual con el niño después de la ocurrencia de sucesos inesperados, quizás para averiguar cuál era la reacción emocional del niño ante tal suceso. De esta forma, esta conducta reflejaría de forma muy efectiva la sensibilidad, que se define como la forma en la que el papá interpreta las señales mostradas por el niño (Biringen y Easterbrooks, 2012).

En esta dimensión se incluyeron dos conductas más: responder preguntas del niño, y reflejo o paráfrasis. Sin embargo, ambas mostraron una baja frecuencia de ocurrencia. En realidad, los niños solían hacer muy pocas preguntas a los papás: en general cuando los niños preguntaban

los papás respondían. Quizás ante una actividad más estructurada, quizás de tipo académico, esta conducta mostraría una mayor frecuencia.

Dentro de la segunda dimensión, *Participación en el juego*, se incluyeron varias conductas realizadas por el adulto con respecto al juego del niño. La primera tiene que ver con el juego conjunto, momentos en los que ambos juegan a la misma actividad. Según Damast et al. (1996) esta actividad permite al adulto interactuar al mismo nivel que el niño, logrando una interacción más cercana ya que facilita la comunicación y el mutuo entendimiento. Por esta razón, quizás esta conducta también sea un indicador de sensibilidad. Tres de los papás del presente estudio realmente jugaron con sus hijos tal como si fueran otro niño.

Otra conducta de juego que podría estar relacionada con la sensibilidad fue la observación pasiva del juego. Algunos adultos del estudio dedicaban tiempo a observar el juego del niño antes de interactuar con él. De esta forma, el adulto primero se informaba sobre qué era lo que el niño requería para jugar o que tipo de juego estaba haciendo. Viéndolo de esta forma, la observación pasiva también sería un indicador importante de sensibilidad (Biringen y Easterbrooks, 2012).

En el estudio, *Dar un juguete al niño* fue una conducta que los papás realizaban para facilitar el juego de los niños. Comúnmente, el adulto además daba sugerencias sobre qué jugar. Esta conducta está muy relacionada con las conclusiones del estudio de Keren et al. (2005), quienes resaltan la importancia de la facilidad que dan los papás para jugar.

Por otro lado, la categoría de jugar por su cuenta agrupó sobre todo momentos en los que el adulto examinaba los juguetes que se les proporcionaron para jugar. Esta conducta fue observada casi todo el tiempo por uno de los papás de la muestra; sin embargo, éste no mostró dicha conducta en conjunto con su hijo. Otra mamá (díada 3) realizó esta conducta, pero como antesala de episodios de juego conjunto. Quizás esta conducta pueda representar una especie de actividad preparatoria para que el adulto comience a jugar con el niño.

Al respecto de la dimensión de *Estructura*, la conducta de verbalizar se presentó con una alta frecuencia en todas las díadas observadas. Algunas de las verbalizaciones mostradas por los papás (pero no todas) reflejaban la habilidad de estructura. En ocasiones, los papás ampliaban la información de los juguetes, hacían comentarios

sobre el juego o establecían límites conductuales a los niños; todas estas conductas han sido identificadas en la investigaciones como formas de *Estructura* (Biringen y Easterbrooks, 2012; Paquette y Bigras, 2010). De la misma forma, la conducta de *Enseñanza incidental*, pretendía ampliar y complejizar la interacción con el niño, a partir de que el adulto aporte nuevos conocimientos al niño. Algunas de las verbalizaciones se emitían para hacer sugerencias al niño sobre qué jugar, aunque de esta forma tendría que ver más con la facilitación del juego (Keren et al., 2005).

Otra conducta que se consideró dentro de *Estructura*, fue la de modelamiento. En diversas investigaciones (e.g. Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen y Christie, 2008) se identifica el modelamiento como elemento clave para fomentar el juego simbólico. En contraste, en la presente investigación esta conducta mostró una muy baja incidencia. Para explicar esta circunstancia, se puede señalar que quizás los papás de la muestra no contaban con las habilidades parentales necesarias para llevar a cabo esta actividad; aunque quizás la edad de los niños provocara que ellos no requirieran el modelamiento de los tipos de juegos, y sólo necesitarían las indicaciones verbales para llevar a cabo determinados tipos de juego.

Dentro de la dimensión de *Estimulación*, se observaron bajas frecuencia en las dos conductas que las conformaban. En el modelo de Paquette y Brigas (2010) esta habilidad pretende promover la conducta de los niños, a partir de motivar al niño a tomar retos y a hacer cosas nuevas, utilizando incentivos y contacto físico. Quizás en la situación del presente estudio, no se ofrecían demasiadas conductas nuevas a realizar ni demasiados retos que tomar.

Finalmente, dentro de las habilidades parentales, se incluyó la ludicidad, asumiendo que mientras que los papás tengan la habilidad de generar situaciones divertidas serán mejores promotores del juego con sus hijos (Barnett, 2007; Feldman, 2007). Estas habilidades fueron operacionalizadas a partir de las risas y sonrisas del adulto, así como de su capacidad de jugar simbólicamente (darle voz a un juguete). La mayoría de los papás no mostraron sonrisas ni risas a lo largo de la sesión de juego: únicamente una mamá mostraba estar verdaderamente divertida jugando con su hijo. Habría que resaltar la importancia de que el adulto verdaderamente se muestre divertido y de buen ánimo al jugar con el menor, ya que si se pretende que la interacción sea al mismo nivel y en la misma sintonía, también debería serlo a nivel emocional (Damast et al., 1996).

Se puede concluir que las conductas observadas pueden agruparse y ser explicadas a partir del modelo teórico propuesto, de forma más o menos eficiente. Quizás habría que hacer adecuaciones en algunas dimensiones y conductas, como por ejemplo en las conductas que pudieran pertenecer a *Sensibilidad* (juego conjunto y observación pasiva del juego), y no tanto a *Participación en el juego*. Por otro lado, es necesario hacer un análisis más específico sobre las categorías de las verbalizaciones hechas por el adultos, para de esta forma generar categorías más específicas (e.g. sugerencias, para jugar).

## Referencias

- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018
- Biringen, Z., & Easterbrooks, M. A. (2012). Emotional availability: Concept, research, and window on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 24, 1–8. doi:10.1017/S0954579411000617
- Bodle, J. H., Zhou, L., Shore, C. M., & Dixon, W. E. (1996). Transfer of responsibility in parent-child play during the second year. *Early Development and Parenting*, 5(4), 185–194.

- Bornstein, M., Venuti, P., & Hahn, C. (2002). Mother-child play in Italy: Regional variation, individual stability, and mutual dyadic influence. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 273–301.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-Child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development*, 67(4), 1752–1766.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. En *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13–31. doi: 10.1017/S0954579400000079
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? En *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Feldman, R. (2007). On the origins of background emotions: From affect synchrony to symbolic expression. *Emotions*, 7(3), 601–611. doi: 10.1037/1528-3542.7.3.601
- Flores, L., Bustos, M., y Zavala, P. (2012). Construcción de una escala de actitudes. Estudio de habilidades socioemocionales. En L. Flores (Ed.), *Inves-*
- tigaciones Psicoambientales en Preescolares* (pp. 43–50). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galyer, K. T., y Evans, I. M. (2006). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108. doi: 10.1080/0300443011660108
- Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Revista Aquichan*, 6(1), 68–77.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., y Petrakos, H. (2002). “No! The lambs can stay out because they got cozies”: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73(5), 1460–1473. doi: 10.1111/1467-8624.00483
- John, A., Halliburton, A., y Humphrey, J. (2013). Child-mother and child-father play interaction patterns with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 483–497. doi: 10.1080/03004430.2012.711595
- Johnson, B., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., y Walters, M. (2014). A parenting competency model. *Parenting: Science and Practice*, 14(2), 92–120. doi: 10.1080/15295192.2014.914361

- Keren, M., Fledman, R., Spitzer, S., y Tyano, S. (2005). Relations between parents' interactive style in dyadic and triadic play and toddlers symbolic capacity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 599–607. doi: 10.1037/0002-9432.75.4.599
- Landy, S., y Menna, R. (2001). Play between aggressive young children and their mothers. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(2), 223–239. doi: 10.1177/1359104501006002005
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., y Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117–127.
- Lindsey, E. W., y Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44(3/4), 155–176.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., y Podlesek, A. (2014). The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. *Early Child Development and Care*, 184(6), 855–868. doi: 10.1080/03004430.2013.820726
- McKinney, C., y Power, L. (2012). Childhood playtime, parenting, and psychopathology in emerging adults: Implications for research and play therapists. *International Journal of Play Therapy*, 21(4), 215–231. doi: 10.1037/a0029172
- Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E., y Riksen-Walraven, J. (2002). Depression markers in young children's play: A comparison between depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1029–1038. doi: 10.1111/1469-7610.00230
- Nielsen, M., y Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151–162. doi: 10.1159/000078723
- Paquette, D., y Bigras, M. (2010). The risky situation: a procedure for assessing the father-child activation relationship. *Early Child Development and Care*, 180(1&2), 33–50. doi: 10.1080/03004430903414687
- Pellegrini, A. D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861–869.