



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES PARENTALES EN EL DESARROLLO DEL  
JUEGO SIMBÓLICO DE NIÑOS PREESCOLARES

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTOR EN PSICOLOGIA

PRESENTA:  
**JUAN CARLOS MAZÓN SÁNCHEZ**

**DIRECTORA:**  
DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA  
FES IZTACALA, UNAM

**COMITÉ TUTOR**  
DRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ  
FES IZTACALA, UNAM  
DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA  
FES ZARAGOZA, UNAM  
DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ  
FES IZTACALA, UNAM  
DR. ARIEL VITE SIERRA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México  
Octubre 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## Índice

Resumen / Abstract.....	3
Introducción.....	6
<b>CAPÍTULO 1.</b> Desarrollo psicológico durante la etapa preescolar.....	15
1.1 Definición de desarrollo psicológico.....	16
1.2 Definición de edad preescolar.....	17
1.2.1 Desarrollo psicomotriz.....	18
1.2.2 Desarrollo cognoscitivo.....	20
1.2.3 Desarrollo social.....	21
<b>CAPÍTULO 2.</b> Aproximaciones teóricas al estudio de las habilidades.....	25
2.1 Planteamientos centrales de la Teoría del Apego.....	27
2.2 Planteamientos centrales del modelo de la Disponibilidad Emocional.....	32
2.3 Planteamientos de la Teoría de Relación de Activación.....	34
2.4 Planteamientos centrales del modelo Baumrind sobre estilos parentales....	37
2.5 Perspectiva interaccionista de la relación padre-hijo.....	41
2.6 Integración de los postulados revisados.....	44
<b>CAPÍTULO 3.</b> Conducta de juego.....	49
3.1 Antecedentes teóricos en el estudio de la conducta de juego.....	50
3.2 Características del juego.....	54
3.3 Tipos de juego.....	57
3.4 Definición de la conducta de juego.....	61
3.5 Desarrollo de la conducta de juego.....	62
3.6 Beneficios del juego simbólico en otras áreas de desarrollo.....	66
<b>CAPÍTULO 4.</b> Influencia de la actividad parental sobre el desarrollo del juego simbólico.....	74
4.1 Descripción del juego llevado a cabo entre padres e hijos.....	76
4.2 Habilidades parentales que influyen en el juego de los niños.....	79

---

4.3 Influencia de los padres en la complejidad del juego de los niños.....	87
<b>CAPÍTULO 5.</b> Propuesta de modelo integrativo.....	92
<b>CAPÍTULO 6.</b> Investigación empírica.....	97
6.1 Antecedentes.....	98
6.2 Justificación.....	99
6.3 Planteamiento del problema.....	102
6.4 Estudio 1. Estudio Exploratorio.....	111
Método.....	111
Participantes.....	111
Materiales.....	112
Procedimiento.....	113
Instrumentos.....	114
Resultados.....	118
Conclusión.....	130
6.5 Estudio 2. Estudio inferencial sobre habilidades parentales y juego simbólico.....	136
Método.....	136
Participantes.....	136
Instrumentos.....	137
Materiales.....	139
Procedimiento.....	140
Resultados.....	141
Discusión general.....	155
Conclusiones y limitaciones.....	166
Referencias.....	171
Anexos.....	181

Contacto con el autor:

**juancarlosmazón@gmail.com**



# Resumen / Abstract



## Resumen

A lo largo de la edad preescolar, los niños muestran un importante desarrollo en el tipo de juego. El juego simbólico es una actividad donde los niños utilizan la imaginación para representar personas, actividades o situaciones de su vida cotidiana. Este tipo de juego ha sido relacionado con diferentes elementos como el lenguaje, la autorregulación o el manejo de conflictos. Pese a ello, existen pocos estudios que indaguen sobre los antecedentes del juego simbólico. Las habilidades que muestran los padres en momentos de juego con sus hijos, podría ser un elemento relevante para fomentar el desarrollo de este tipo de juego en sus hijos. Las habilidades parentales son herramientas con las que los padres cuentan para desarrollar mejor sus actividades de crianza. Se partió de un modelo teórico integrativo que incluía cinco habilidades parentales (sensibilidad, participación en el juego, estructura, estimulación y ludicidad) para la realización del presente trabajo. El objetivo de la investigación fue evaluar y analizar la forma en la que influyen las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico en niños mexicanos en edad preescolar. Se llevaron a cabo dos estudios. El principal objetivo del primero fue desarrollar dos instrumentos válidos y confiables que permitieran medir las habilidades parentales y el juego simbólico de los participantes. Participaron 6 díadas conformadas por un niño preescolar y uno de sus padres. Se videograbaron sesiones de juego libre para cada díada. Con la información recabada se construyeron protocolos observacionales de registro para evaluar las variables de interés. En el segundo estudio se buscó establecer una relación entre las habilidades parentales y el juego simbólico. Para ello se videograbaron 12 díadas, en las que se registraron 15 minutos de su interacción de juego. Los resultados mostraron que existe una influencia importante entre las conductas realizadas por los padres y el juego simbólico de los niños. A partir del modelo propuesto, se pudo observar que las habilidades de Sensibilidad, Estructura, Estimulación y Ludicidad se relacionan con el juego simbólico de los niños en edad preescolar. Se puede señalar que para promover este tipo de juego los adultos deben jugar al mismo nivel que los niños, mostrándose como lúdicos y flexibles, involucrándose en el mismo juego.

**Palabras Clave:** *Juego Simbólico, Habilidades parentales, Parentalidad, Metodología observacional, Desarrollo infantil.*

### Abstract

Throughout the preschool age, children show an important development of the play behavior. Symbolic play is an activity where children use their imagination to represent people, activities or situations in their daily lives. This type of play has been related to different elements such as language, self-regulation or conflict management. However, there are few studies that explore about the antecedents of the symbolic play. The parenting skills that show in moments of play with their children, could be a relevant element to encourage the development of symbolic play in your children. Parenting skills are tools that parents can use to better develop their parenting activities. This project is based on an integrative theoretical model that included five parenting skills (sensitivity, participation in the play, structure, stimulation and playfulness) for the realization of the present work. The aim of the present work was to evaluate and analyze the parenting skills influence on the development of symbolic play in Mexican preschool children. Two studies were carried out. The main objective of the first was to develop two valid and reliable instruments that would allow to measure the parenting skills and the symbolic game of the participants. Six dyads (conformed by a preschool child and one of their parents) participated. Free play sessions were videotaped for each dyad. With the collected information, observational registry protocols were constructed to evaluate the variables of interest. In the second study, we search to establish a relationship between parental abilities and symbolic play. 12 dyads were videotaped in which 15 minutes of their play interaction were recorded. The results showed that there is an important influence between the parenting skills and the symbolic play. The final theoretical model included the skills of Sensitivity, Structure, Stimulation and Playfulness. Furthermore, it concludes that to promote the symbolic play, the adults must play at the same level as children, showing themselves as playful and flexible, getting involved in the same game.

**Keywords:** *Pretend Play, Parental Skills, Parentality, Observational Methodology, Child Development.*

# Introducción



Comúnmente, la edad preescolar es concebida como el periodo de desarrollo que abarca entre los tres y cinco años (Craig & Baucum, 2001). El juego puede describirse como una conducta dinámica y flexible que ejecutan los niños en compañía de sus pares (Pellegrini, 2001). El juego simbólico es una actividad lúdica en la cual los niños utilizan su imaginación para representar o simbolizar eventos, personas u objetos de su vida cotidiana (Westby, 2000).

El juego simbólico aparece al inicio de la edad preescolar y muestra un proceso importante de evolución a lo largo de este periodo de edad. Al final del segundo año, el juego de los niños suele ser sensoriomotriz (a veces nombrado funcional o de manipulación), que incluye la manipulación de juguetes y objetos, con el objetivo de conocer sus propiedades y características. Sin embargo, con la aparición del juego simbólico (alrededor del tercer año), los niños utilizan su imaginación para añadir elementos a los objetos con los que juegan, además de que comienzan a ser capaces de representar sucesos y eventos que habitualmente experimentan (Bornstein, Venuti & Hahn, 2002).

Dentro de la investigación sobre el tema, se ha documentado que el juego simbólico tiene una relación importante con diversos aspectos del desarrollo general. Por ejemplo, el juego simbólico se ha relacionado con el desarrollo de habilidades cognitivas (Lewis, Boucher, Lupton & Watson, 2000; Mendez & Foble, 2002), el ajuste social (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000; Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines, 2002), la autorregulación (Elias & Beck, 2002; Galyer & Evans, 2001), la resolución de conflictos (Howe, Rinaldi, Jennings & Petracos, 2002) y el bienestar emocional (Galyer & Evans, 2001; McKinney & Power, 2012; Schaefer & Drewes, 2012). Por todo esto, se puede suponer que el desarrollo normal del juego simbólico está relacionado con el bienestar general del niño, por lo que el estudio de éste debe ser un hito importante dentro de la investigación psicológica.

A pesar de que el juego simbólico ha sido incluido en una gran cantidad de estudios, muy pocos de ellos se han propuesto documentar los factores que inciden en su desarrollo.

Según Westby (2000), el desarrollo del juego simbólico tiene que ver con diferentes niveles de complejidad que los niños van mostrando a lo largo de los

años preescolares. Inicialmente, los niños comienzan a ser capaces de representar escenas cotidianas, donde ellos mismos son los participantes (p.e. juegan a fingir que duermen o que comen). Más adelante, incluyen en estas representaciones muñecos o juguetes que aumentan el número de personajes u objetos con los que interactúan, además de que los temas y escenarios que se representan, puede ya no ser tan concretos ni cercanos a los niños (p.e. pueden jugar a una invasión alienígena). Al final de la etapa preescolar, los niños ya son capaces de mostrar gran complejidad en su juego simbólico, al involucrar diferentes escenarios, historias y personas que interactúan unos con otros.

El desarrollo del juego simbólico está relacionado con aspectos individuales del niño y elementos ambientales del contexto en el que interactúa (Westby, 2000). Entre estos elementos, las situaciones de juego que los niños tienen con sus padres podrían representar una fuente importante de aprendizajes que contribuye al aumento de la complejidad con la que los niños juegan (Damast, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1996).

Durante estas sesiones, los padres pueden mostrar conductas de juego más complejas que los niños imitan (e.g. nuevas formas de representación o imaginación), pueden proponer nuevos temas para jugar o pueden hacer comentarios que motivan al niño a jugar de forma más elaborada (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj & Podlesek, 2014; Nielsen & Christie, 2008). Pero además de estas acciones, los padres deben contar con una serie de habilidades que les permitan interactuar de forma adecuada con sus hijos (Johnson, Berdahl, Horne, Richter & Walters, 2014).

Las habilidades parentales pueden definirse como una serie de capacidades, conocimientos y destrezas, que los padres implementan durante la crianza de sus hijos, las cuales les permiten desarrollar de mejor forma esta actividad (Johnson et al., 2014; Rodrigo & Martín, 2009).

Durante el juego, el padre y el niño interactúan al mismo nivel, por lo que el adulto debe modular su conducta para adecuarse a las necesidades de su hijo. Para lograr esto, inicialmente debe ser sensible y responsivo ante las señales que emite su hijo, para mostrar la conducta adecuada según sea la necesidad del

pequeño (Biringen, Derscheid, Vliegen, Closson & Easterbrooks, 2014; Damast et al., 1996).

Las conductas que los padres llevan a cabo durante el juego con sus hijos son diversas: a veces pretenden jugar a lo que los niños juegan; a veces permiten que el niño guíe el juego; a veces se limitan a hacer sugerencias sobre el juego, a estimular al niño a seguir jugando o a sólo establecer límites. Algunas habilidades parentales podrían promover un mejor desempeño de los padres en los momentos de juego con sus hijos.

Muchas de estas habilidades han sido descritas por diferentes enfoques teóricos explicativos de la dinámica de interacción entre padres e hijos (e.g. Baumrind, 1966; Biringen, 2000; Paquette, 2004).

El presente trabajo partió de un modelo teórico integrativo que pretendió dar explicación a la relación de las habilidades parentales con el juego simbólico. Se revisaron diferentes fuentes bibliográficas perteneciente al área, analizando críticamente sus propuestas teóricas y métodos de evaluación.

Con base en esta revisión, se elaboró un modelo teórico sobre la forma en la que las habilidades parentales podían promover el desarrollo del juego simbólico en niños en edad preescolar. Las habilidades parentales que se incluyen en el modelo fueron cinco: sensibilidad, participación en el juego, estructura, estimulación y ludicidad.

La *sensibilidad* refleja la capacidad del adulto para interpretar y responder ante las señales y las necesidades del niño (Biringen, 2000).

La *participación en el juego* hace referencia a diferentes acciones que los padres llevan a cabo durante los momentos en los que juegan con sus hijos (e.g. permitir que el niño guíe el juego, tomar la dirección del juego). El adulto debe estar al tanto de las acciones y deseos de su hijo, para ejecutar la respuesta adecuada, según lo que el juego y el niño requieran. Por lo que la participación en el juego y la sensibilidad deben ser habilidades íntimamente relacionadas (Biringen et al., 2014; Bodle, Zhou, Shore & Dixon, 1996).

La tercera habilidad que plantea el modelo es la *estructura*. Ésta se define como el grado en el que el adulto amplía o encuadra la conducta del niño, al aportar elementos y enseñanzas durante el juego, lo que lo motiva a jugar de

forma más compleja (Biringen, 2000). Diversos estudios que se han enfocado en el estudio del juego simbólico, han resaltado una serie de conductas que pueden ser enmarcadas dentro de la habilidad de estructura. Entre ellas destacan el establecimiento de retos por parte del adulto (Grossmann et al., 2002), el modelamiento de formas de juego para que el niño las imite (Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008) y el planteamiento de escenarios y temas de juego (Bodrova, 2008; Keren, Fledman, Spitzer & Tyano, 2005).

La cuarta habilidad que incluye el modelo es la *estimulación*. Ésta se define como la destreza de los padres para activar la conducta de sus hijos, motivándolos a la exploración, la ejecución de conductas nuevas y la superación de obstáculos (Paquette, 2004). Aun cuando esta habilidad no ha sido estudiada en relación al juego, podría ser importante, ya que le posibilitaría al padre motivar al niño a jugar cada vez de forma más compleja.

La quinta habilidad que se incluye es la ludicidad (*playfulness*) o capacidad de juego. Esta dimensión ha sido descrita como la habilidad de reestructurar una situación para volverla más alegre y divertida (Barnett, 2007). En estudios recientes (e.g. Guitard, Ferland & Dutil, 2005; Proyer & Jehle, 2013), la ludicidad ha sido conceptualizada como un rasgo de personalidad o una característica de adultos. Esta habilidad ha sido muy poco estudiada dentro de las interacciones adulto-niño. Jung (2011) sugiere que en la medida en la que los cuidadores tengan la capacidad de comportarse de forma divertida cuando interactúan con niños pequeños, estas interacciones suelen ser más positivas. Feldman (2007) sostiene que cuando los padres se comportan emocionalmente positivos, los niños suelen mostrar más juego simbólico.

La hipótesis que se planteó al respecto de este modelo teórico sostenía que en la medida en la que los padres mostraran estas cinco habilidades, sus hijos presentarían niveles más complejos de juego simbólico.

Dentro del modelo, el juego simbólico es conceptualizado como un tipo de juego en el que los niños utilizan sus imaginación para recrear escenas, utilizar los juguetes de forma diferente a su uso original o ensayar roles (Pellegrini, 2001). A lo largo de la edad preescolar, este tipo de juego muestra una considerable evolución. Basándose en la propuesta de Westby (2000), el modelo consideraba

diferentes conductas asociadas al juego simbólico, las cuales eran: a) simbolización de sucesos siendo el niño el protagonista, b) uso de juguetes miniatura para la representación, c) transformaciones imaginarias de objetos en otros y d) generación de historias complejas usando sólo la imaginación.

Partiendo de esta propuesta teórica se procedió a llevar a cabo la investigación empírica de la presente tesis, cuyo objetivo general fue evaluar y analizar la forma en la que influyen las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico en niños mexicanos en edad preescolar. Dicha investigación se compuso de dos estudios. El primero tuvo el objetivo de construir dos instrumentos válidos y confiables que permitieran medir las habilidades parentales y el juego simbólico de los participantes. Para ello, se videograbaron sesiones de juego libre entre seis díadas conformadas por un niño o niña en compañía de alguno de sus padres. A cada díada se le proporcionaron juguetes relacionados al juego simbólico, algunos de los cuales ya habían sido utilizados en otras investigaciones. Estos videos fueron analizados cualitativamente, identificando las conductas relevantes dentro del modelo teórico construido.

Con esa información fueron contruidos dos catálogos conductuales que se componían de categorías conductuales de habilidades parentales y de juego infantil. Un grupo de cuatro observadores entrenados registraron los videos utilizaron estos catálogos. Con los resultados obtenidos de esta actividad se pudieron mejorar los catálogos, identificando las categorías conductuales con mayor precisión; además de agregar el punto de vista objetivo de los observadores, quienes aportaron sus experiencias durante el proceso de registro. Con base en estas observaciones se redujo el modelo de cinco a cuatro habilidades parentales. Esto se consiguió al fusionar la participación en el juego y la sensibilidad en una sola dimensión. En esta sección, se presentan ejemplos ilustrativos de cada una de las categorías conductuales que conforman los catálogos observacionales.

En el segundo estudio, se videograbaron a 12 díadas conformadas por un niño en edad preescolar y alguno de sus padres. De cada video, se tomaron los 15 minutos intermedios, los cuales fueron divididos en intervalos de 10 segundos. En cada intervalo, se registró la conducta que tanto los adultos como los niños

mostraban. Esta actividad fue realizada por seis observadores entrenados para este propósito. Con sus registros se llevaron a cabo análisis secuenciales y de frecuencias, con el fin de identificar las relaciones entre las conductas mostradas por los padres y los hijos.

Los resultados mostraron que existe una influencia importante entre las conductas realizadas por los padres y el juego simbólico de los niños. A partir del modelo propuesto, se pudo observar que las habilidades de Sensibilidad, Estructura, Estimulación y Ludicidad se relacionan con el juego simbólico de los niños en edad preescolar. Se puede señalar que para promover este tipo de juego los adultos deben jugar al mismo nivel que los niños, mostrándose como lúdicos y flexibles, involucrándose en el mismo juego.

El presente documento está dividido en cinco capítulos, los cuales se describen a continuación.

El Capítulo 1 expone aspectos básicos sobre el desarrollo psicológico de los niños preescolares, así como la influencia del contexto social y familiar sobre este proceso, haciendo énfasis en el papel de los padres durante las interacciones con sus hijos.

En el Capítulo 2 se revisan diversos enfoques teóricos que han tratado de explicar la interacción entre padres e hijos durante los primeros meses de vida y durante la edad preescolar. Se presenta un análisis crítico de cada enfoque, para finalizar con una integración de las aportaciones explicativas y empíricas de cada uno, y conformar así el marco teórico-metodológico de la presente investigación.

En el Capítulo 3 se revisan aspectos teóricos de la conducta de juego. El capítulo inicia exponiendo una breve revisión de abordajes teóricos que han pretendido explicar esta conducta, exponiendo las dificultades que implica definirla y explicarla. Posteriormente, se revisan las principales características del juego, así como los tipos de juego, para proponer una definición de esta conducta. A continuación, se presentan algunos estudios que han documentado el desarrollo de la conducta de juego así como las implicaciones que tiene el juego para otras áreas de desarrollo, finalizando con una discusión sobre su importancia para el desarrollo general de los niños en edad preescolar.

En el Capítulo 4 se revisan estudios que han documentado la forma en la que los padres contribuyen al desarrollo del juego de sus hijos. Algunos de éstos describen las habilidades parentales y otras conductas que los padres muestran dentro de los momentos de juego. Sus resultados parecen sugerir que la participación de los padres puede constituir un elemento importante que contribuya al desarrollo del juego de los niños en edad preescolar.

En el Capítulo 5 se presenta un modelo que pretende integrar los elementos teóricos revisados, y facilitar el diseño de investigaciones empíricas y objetivas, que permitan mostrar la forma en la que las habilidades parentales contribuyen al desarrollo del juego simbólico, así como las características de éste en los niños preescolares.

Finalmente, en el Capítulo 6 se presentan los dos estudios que conforman la investigación empírica realizada. En el primero participaron seis díadas conformadas por un niño preescolar y alguno de sus padres; se videograbaron sesiones de juego entre ambos participantes en las que se registró de forma amplia las acciones realizadas por adultos y niños durante el juego. Este registro permitió construir dos catálogos de observación que permitieron evaluar el comportamiento de ambos en el segundo estudio.

Durante el segundo estudio, participaron 12 díadas (un niño preescolar y uno de sus padres), con quienes se registró de forma precisa las conductas de adultos y niños. El protocolo conductual utilizado para evaluar a los adultos pretendió medir las habilidades parentales de éstos; mientras que en los niños se midió sus demostraciones de juego simbólico.

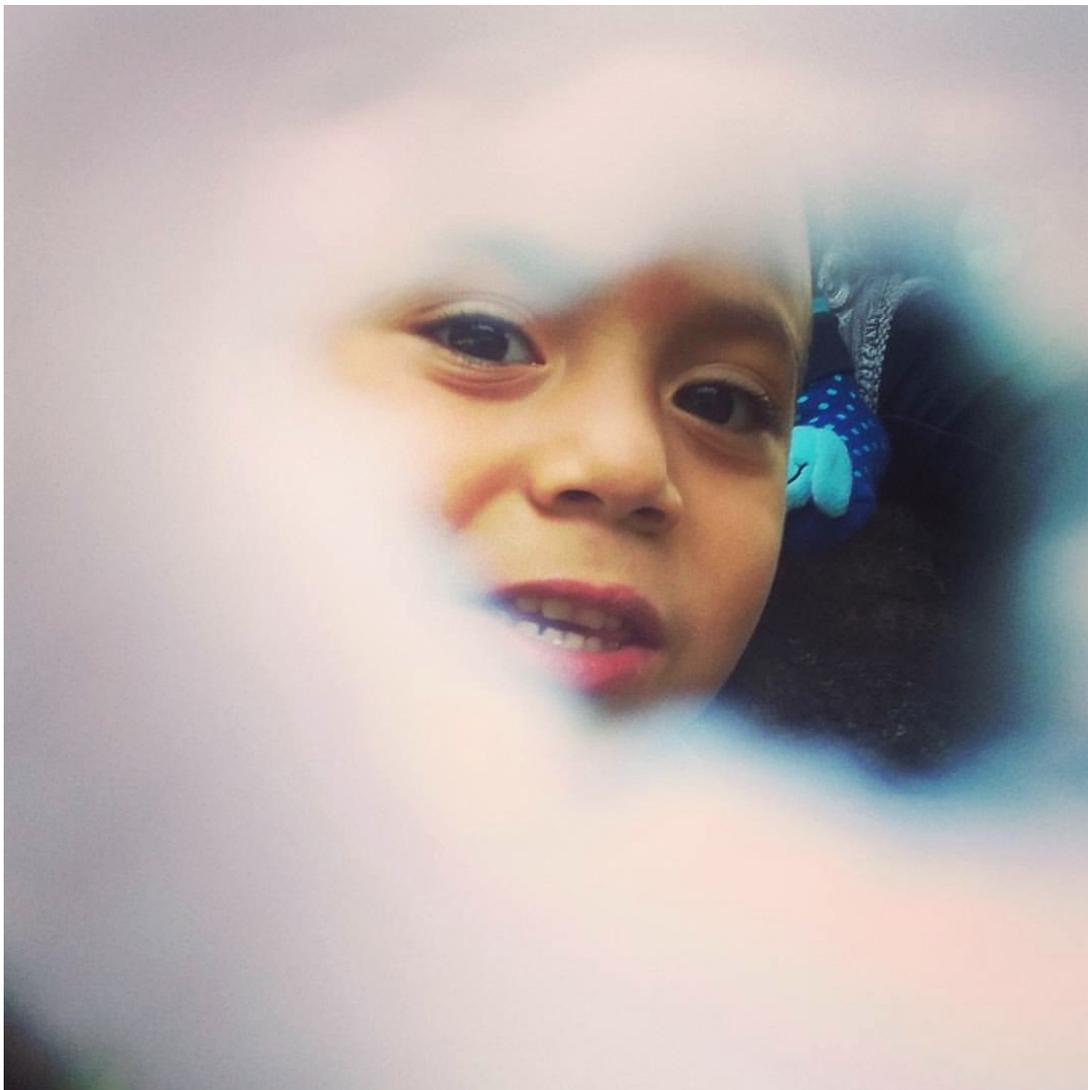
Los datos permitieron concluir que existe una influencia importante de las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico de los niños en edad preescolar. Las habilidades que se identifican como importantes en el presente estudio fueron la sensibilidad, la estructura, la estimulación y la ludicidad. En el caso de los niños, se pudieron documentar al menos tres expresiones del juego simbólico: dramatización, dar voz a un juguete y sonido de objeto.

Se puede concluir que en la medida en la que los padres interactúen con sus hijos en situaciones de juego, ellos mostraran un mayor desarrollo del juego simbólico. Sin embargo, esta interacción debe ser sensible, mostrando afecto

positivo, haciendo contacto físico y prestando atención al mismo juego del niño. Lo cual involucra que al jugar los papás, deben tomárselo bastante en serio.

# **CAPÍTULO 1.**

## **Desarrollo psicológico durante la etapa preescolar**



### 1.1 Definición de desarrollo psicológico

El desarrollo psicológico se define como los cambios progresivos en la calidad y cantidad de interacciones de un individuo con su ambiente (Guevara, Ortega & Plancarte, 2013). Estos cambios progresivos son constantes, y mediados por el aprendizaje, ya que el ser humano, desde que nace, tiene que irse adecuando a los ambientes en los que interactúa, que también muestran cambios sucesivos y constantes (Bijou, 1982). Tanto los ambientes como las conductas que presenta el individuo son cada vez más complejas, por lo que el desarrollo psicológico también constituye un proceso adaptativo y evolutivo (Guevara et al., 2013).

El desarrollo psicológico se concibe como una interacción dinámica, debido a que los niños contribuyen a su propio desarrollo a través de la expresión de sus capacidades, habilidades, interpretaciones y reacciones ante los estímulos que les va presentando el medio ambiente (Newman & Newman, 1983). Es un proceso integral, ya que el individuo se compone de una serie de subsistemas (muscular, cardíaco, de aprendizaje, del lenguaje, entre otros), que lo constituyen como un organismo complejo. A lo largo de la vida, todos estos subsistemas muestran también un proceso de evolución para adecuarse a las circunstancias cambiantes del medio ambiente (Fitzgerald, Strommen & Mckinney, 1981).

Finalmente, se puede señalar que el objetivo del desarrollo psicológico es transformar al individuo, desde un estado de completo desamparo y dependencia de sus cuidadores, hasta un estado de relativa autonomía, que se va adquiriendo en la medida en que va creciendo y adaptándose (Bijou, 1982).

Los aspectos que influyen en el desarrollo psicológico son diversos, porque es el resultado de la interacción dinámica entre los niños y su ambiente físico y social (Newman & Newman, 1983). En el proceso de desarrollo intervienen aspectos biológicos, socioculturales y psicológicos; se compone de la carga genética de cada individuo y de los cambios biológicos que le suceden, aspectos que se enriquecen cuando el niño interactúa con los estímulos ambientales del contexto en el que crece y habita (Deater-Deckard & Cahill, 2006). En otras palabras, en el desarrollo influyen el crecimiento físico y la herencia, así como el aprendizaje de diversas habilidades y comportamientos, por

lo que el ambiente juega un papel altamente significativo (Deater-Deckard & Cahill, 2006).

Al respecto del ambiente, se pueden identificar características físicas y sociales que influyen en el desarrollo psicológico del niño. Entre ellas, se pueden señalar las actividades, los intereses, la educación y las costumbres de la familia, así como los patrones de interacción que se establezcan entre niños, adultos y otros niños (Guevara et al., 2013). Algunas familias fomentan más ciertas actividades que otras, por esta razón, algunos niños suelen desarrollar unas habilidades, mientras que otras pueden quedarse estancadas.

Los ambientes en los que el niño vive e interactúa le proporcionan recursos variados, tales como oportunidades para la interacción social u objetos físicos que le aportan estimulación sensorial. Además, los ambientes sociales también le indican al niño la forma en la que deben ser las cosas, al plantear expectativas culturales que se esperan de él y patrones conductuales que debe imitar y desarrollar (Newman & Newman, 1983).

Finalmente, hay que señalar que la riqueza o pobreza del ambiente va a determinar que el desarrollo del niño sea lento o acelerado (Guevara et al., 2013). Es decir en la medida en la que los padres fomenten la interacción social de sus hijos, jueguen con ellos, les lean cuentos, o promuevan la posibilidad de que tengan contacto con diversos estímulos (juguetes, materiales didácticos, museos, ambientes escolares), los niños mostrarán un desarrollo psicológico óptimo.

## 1.2 Definición de edad preescolar

La presente investigación tiene como objetivo indagar sobre algunos aspectos del desarrollo del juego en una etapa específica, aquella que abarca entre los tres y los cinco años de edad, que es conocida como la etapa preescolar (Craig & Baucum, 2001), aunque autores como Bijou (1982) también la denominan etapa básica de la niñez temprana.

Durante los años preescolares ocurren -para la mayoría de los niños, y en condiciones normales de desarrollo e interacción con el ambiente físico y social-,

eventos importantes para su desarrollo posterior. A los tres años de edad, los niños muestran un importante dominio de sus habilidades motoras; con respecto al lenguaje ya son capaces de decir y entender muchas palabras, además de construir mensajes complejos; su capacidad cognitiva les permite hacer diversas operaciones, como por ejemplo simbolizar e imaginar (Craig & Baucum, 2001). Es decir, los niños en esta etapa dejan de ser los bebés dependientes que requerían del apoyo de los adultos para hacer cualquier cosa, y se convierten en individuos que exploran sus ambientes de forma activa y se conducen con relativa autonomía (Hernández, 2006).

Por otro lado, la mayoría de los niños de esta edad comienzan a acudir a la escuela. La escuela representa un nuevo ambiente que les proporcionará la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, pero también planteará nuevas restricciones y demandas a las que tendrán que adaptarse (Espinosa, 2010).

A continuación se describen las principales características de las diferentes áreas de desarrollo de la etapa preescolar, con el objetivo de mostrar un panorama de las habilidades que los niños de esta edad muestran cuando su desarrollo es "normal", y bajo condiciones ambientales habituales.

### 1.2.1 Desarrollo psicomotriz

El desarrollo psicomotriz involucra la conducta física, que integra complejos procesos de movimiento, acción y organización psicológica (Cerdas, Polanco & Rojas, 2002), así como el crecimiento en peso y talla del niño (Deater-Deckard & Cahill, 2006).

Para la edad preescolar la proporción de la cabeza comienza a ser menor en relación a la del cuerpo. Algunos músculos, como los de las piernas, pierden cierta grasa corporal que tenían en etapas previas de desarrollo físico. El crecimiento suele ser menos acelerado que en los primeros años de edad, y comienza a darse por estirones. En promedio, los niños preescolares aumentan dos kilogramos de peso y 7.6 centímetros por año (Craig & Baucum, 2001). El crecimiento corporal se debe a la genética, a la nutrición y a la posibilidad de

hacer ejercicio físico y de jugar. La investigación al respecto, señala que el crecimiento en talla y peso se explican a partir de aspectos genéticos (unas dos terceras partes de la varianza son explicadas de esta forma), pero también hay una marcada influencia de aspectos ambientales, tales como la alimentación y el ejercicio. Este par de elementos están relacionados con el desarrollo físico y las habilidades y conductas asociados a él (Deater-Deckard & Cahill, 2006).

Las conductas físicas pueden ser divididas en psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina. La primera se refiere a la coordinación de grupos musculares grandes que involucran actividades como el equilibrio, la locomoción y el salto. La segunda hace referencia a la actuación de músculos pequeños, que controlan movimientos finos, ejecutados por las manos y los dedos (Cerdas et al., 2002).

El desarrollo físico general suele ser más lento y menos notorio durante la edad preescolar que en los años anteriores. Los sistemas musculares ya están casi del todo desarrollados. Por lo que el desarrollo de habilidades físicas, tanto finas como gruesas, dependen en gran medida del nivel de estimulación al que se someta al niño y el tiempo que dedique éste a practicarlas (Cerdas et al., 2002).

Con respecto a la motricidad gruesa, los niños de edad preescolar suelen caminar y correr casi como lo hacen los niños más grandes o los adultos. Ya son capaces de saltar con los dos pies juntos o alternándolos; pero las conductas de arrojar, atrapar o patear objetos comúnmente están todavía en un estado de perfeccionamiento (Cerdas et al., 2002).

Al respecto de la motricidad fina, algunos estudios han señalado que los niños preescolares son capaces de llevar a cabo diversas actividades, tales como amasar y moldear con diferentes materiales (e.g. plastilina, arcilla, arena), dibujar en espacios grandes, doblar papeles, utilizar objetos pequeños como lápices o pinceles, manipular las tijeras, apilar bloques de madera y construir rompecabezas de pocas piezas. Estas capacidades también les permiten llevar a cabo conductas prácticas como vestirse sin ayuda, colocar y arreglar una mesa o regar las plantas (Cerdas et al., 2002).

### 1.2.2 Desarrollo cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo representa la capacidad del sistema nervioso para percibir, asociar, interpretar y responder a la información que recibe constantemente del ambiente, por las vías sensoriales (Hernández, 2006). La forma en la que se lleva a cabo este proceso da sentido a la experiencia humana.

Las funciones principales que se engloban dentro del sistema cognoscitivo son el lenguaje, el pensamiento, la conciencia, la percepción, la emoción, los juicios y el aprendizaje (Hernández, 2006). Aun cuando estas funciones son difíciles de evaluar en niños tan pequeños, este autor señala que las funciones que se desarrollan típicamente entre los tres y los cinco años son:

a) Función simbólica.- capacidad de representar mentalmente imágenes visuales, auditivas y quinestésicas que tienen alguna relación con el objeto real. Se manifiesta a partir del lenguaje, la imitación y el juego simbólico.

b) Compresión de identidades.- capacidad de identificar que los objetos continúan siendo los mismos, a pesar de que cambien de tamaño, forma o apariencia. El desarrollo de esta capacidad no es definitivo en esta edad, pero sí se muestra un avance importante.

c) Compresión de funciones.- capacidad de establecer relaciones básicas entre dos eventos.

En esta edad, la capacidad de reconocimiento comúnmente es buena, pero el recuerdo es pobre. Los periodos de atención cuando mucho son de entre 15 a 20 minutos (Hernández, 2006). Por lo que se puede decir que estos niños saltan fácilmente de una actividad a otra en cuestión de pocos minutos.

Otra función cognitiva que aparece comúnmente en esta edad se ha estudiado con la denominación de la Teoría de la Mente (Newton & Jenvey, 2011), que se refiere a la habilidad de los niños para entender y predecir conductas y sentimientos de los otros. Al respecto, los datos señalan que en esta

etapa la capacidad de indagar sentimientos e ideas de otros se incrementa significativamente. La capacidad de empatizar con otros niños es significativamente mayor a los cuatro años de edad que a los dos años y medio (Newton & Jenvey, 2011).

Por otro lado, el uso del lenguaje en este periodo se perfecciona significativamente. Los niños de entre tres a cinco años aumentan grandemente su nivel de construcción de oraciones, al aumentar el número de palabras empleadas en cada frase, además de aumentar la frecuencia con la que utilizan artículos, preposiciones y conjunciones (Hernández, 2006).

Es importante señalar que el proceso de aprendizaje de los niños preescolares comúnmente se establece a partir de la imitación de la conducta de todas las personas a su alrededor, especialmente padres, pares y cuidadores (Hernández, 2006).

Junto con la capacidad de simbolizar, el juego observa una importante evolución durante la edad preescolar. El juego de los niños de 2 años y 2 años y medio, suele ser sensoriomotriz. Sólo está orientado a interactuar con los objetos y juguetes para conocerlos: observar cómo rebotan, qué sonidos producen o a qué saben. Pero a lo largo de la edad preescolar, los niños complejizan su juego para incluir el uso de la imaginación para representar sucesos de su vida, dramatizar sobre sus preocupaciones y crear mundos originales y realidades a parte (Pellegrini, 2001; Westby, 2000). En el capítulo 3 se expondrá un detallado esquema del desarrollo del juego simbólico a lo largo de la edad preescolar.

### 1.3 Desarrollo social

De forma general, el desarrollo social abarca conductas y habilidades que le permitan al niño relacionarse con otras personas, es decir, tener una interacción interpersonal positiva (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Monjas & González, 1998).

Dentro del área existen múltiples enfoques teóricos que denominan a estas conductas de maneras distintas. Aun cuando posiblemente se refieran al mismo fenómeno, cada aproximación teórica analiza elementos distintos. Entre los términos que se utilizan pueden citarse: habilidades de interacción social,

habilidades interpersonales, competencias sociales, destrezas sociales, por sólo hablar de algunos ejemplos (Fabes et al., 2006; Monjas & González, 1998).

Las conductas asociadas al desarrollo social, especialmente en este periodo de edad, son diversas, y su terminología depende en muchos casos de la perspectiva teórica con la que se les estudie. Espinosa (2010) señala que un niño es sociable cuando su conducta le permite sostener contactos interpersonales con otros. Por ejemplo, cuando el niño ve a otro niño, y es capaz de dirigirse a él, verbalizar, sonreír y hacer gestos. Otros autores (e.g. Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2009; Lacunza, Castro & Contini, 2009), señalan que la habilidad social también está relacionada con la capacidad de expresar ideas, sentimientos, actitudes, opiniones, e incluso defender los derechos personales.

Fabes y sus colaboradores (2006) sostienen que ambas visiones son complementarias, pero quizás tengan que ser analizadas desde una perspectiva del desarrollo. Los niños en edad preescolar comúnmente dejan atrás una etapa en la que su convivencia es casi exclusivamente con familiares cercanos (padres, hermanos, familia extensa) para entrar a una edad donde tienen que interactuar con extraños (sobre todo con pares). Las habilidades que les permitan mantener e iniciar interacciones serán muy importantes de primera instancia. De hecho, los datos señalan que los niños de alrededor de tres años muestran tasas de interacción social muy bajas (Espinosa, 2010). Sin embargo, una vez que su contacto con otros se vuelve más frecuente, sus interacciones suelen ser más complejas. Por ejemplo, dentro del juego colectivo e imaginario, los niños necesitan ciertas habilidades para representar papeles, dar a conocer sus ideas, así como aceptar y entender la interacción de los otros (Fabes et al., 2006).

Aun cuando las conductas sociales de niños en edad preescolar varían de un contexto social a otro, algunos estudios han aportado información sobre las conductas propias de esta edad. Lacunza y sus colaboradores (2009) revisaron algunas escalas e inventarios desarrollados por otros autores, sobre todo anglosajones, para construir un inventario que les permitiera evaluar las conductas sociales típicas de niños de entre 3 y 5 años de edad. Más adelante, dicho inventario fue validado por jueces y aplicado a una muestra de niños argentinos. Sus resultados mostraron que las conductas que destacan fueron

sonreír y saludar a otros niños y adultos, dar las gracias, compartir juguetes o alimentos y jugar colectivamente (Lacunza et al., 2009).

Por su parte, Espinosa (2010) realizó un estudio observacional con niños preescolares mexicanos, en el que identificó dos habilidades específicas: 1) iniciar interacciones con otros niños y 2) responder a los intentos de interactuar de otros niños. Sus datos señalaron que estas conductas son muy sensibles al desarrollo, ya que los niños más pequeños únicamente iniciaban interacciones en menos del 20% de los casos, y respondían a interacciones de otros entre el 20% y 50% de las veces. En contraste, los niños de cinco años (casi al final de la edad preescolar) iniciaban interacciones entre el 50% y el 80% de las veces, y respondían a ellas entre el 70% y el 98%. Estos datos señalan que el desarrollo social muestra un importante avance durante la edad preescolar, por lo que se espera que al final de esta etapa los niños posean diversas capacidades para la habilidad social, especialmente para interactuar con otros pares.

La perspectiva interaccionista conceptualiza la conducta social como un intercambio de comportamientos verbales, motores y gestuales, en el que el niño que emite el comportamiento y el niño que lo recibe, interactúan activamente, estableciendo un control mutuo entre sí (Flores y Bustos, 2012).

Esta perspectiva también considera el estudio sistemático del ambiente sociofísico circundante, ya que éste aporta una serie de restricciones y condiciones que pueden afectar o fomentar la interacción entre los niños. Algunos de estos elementos sociofísicos son la densidad social del grupo, el espacio, los juguetes disponibles, entre otros aspectos (Flores y Bustos, 2012).

Como producto de los elementos expuestos anteriormente, se puede conceptualizar a los niños en edad preescolar como agentes activos en la exploración e interacción con su medio ambiente. Su desarrollo físico les permite llevar a cabo diferentes actividades en las que antes requerían de la ayuda de los adultos. Esto les permite tener cada vez mayor autonomía en sus funciones. Esta autonomía se ve reflejada en el desarrollo social que muestran durante estos años. Sin embargo, todo esto dependerá en gran medida de los ambientes en los que se desarrollen y sobre todo de las posibilidades que les brinden sus cuidadores

y educadores para practicar y adquirir destrezas y habilidades nuevas, o perfeccionar las que ya han adquirido.

Al respecto de esto, los padres representan un nivel de interacción digno de analizar. Durante la edad preescolar, a pesar de que la mayoría de los niños ya acude a la escuela, continúan pasando gran parte del tiempo con sus padres. Ellos son los responsables de cuidarlos y de enseñarles diversas conductas. Desde este punto de vista, en la medida en la que los padres se muestren como más competentes y hábiles para llevar a cabo las tareas asociadas a la crianza, sus hijos mostrarán un desarrollo emocional, intelectual, social y físico más adecuado (Johnson et al., 2014).

En el caso del desarrollo del juego simbólico (tema principal del presente trabajo), algunos estudios (e.g. Damast et al., 1996; Keren et al., 2005; Marjanovič-Umek et al., 2014) han señalado que la participación de los padres representa un elemento fundamental, ya que éstos al momento de jugar con sus hijos, interactúan al mismo nivel, motivándolos a presentar conductas de juego cada vez más complejas.

En el siguiente capítulo se revisan elementos teóricos sobre las interacciones entre padres e hijos, y las habilidades que los padres muestran durante estas interacciones. Se hace un especial énfasis sobre las implicaciones que tienen estos elementos sobre el desarrollo de los niños.

# **CAPÍTULO 2.**

## **Aproximaciones teóricas al estudio de las habilidades parentales**



Durante la edad preescolar, los padres y el ambiente social que existe dentro del hogar continúan jugando un papel importante en el desarrollo de los niños. Muchos aspectos de su desarrollo (como el lenguaje, las habilidades sociales o la autorregulación) dependen de la forma en la que sus padres interactúen con ellos. Diversas aproximaciones teóricas se han ocupado de estudiar este proceso. Una forma de abordarlo, es a partir del estudio de las habilidades que los padres muestran durante la interacción con sus hijos, y sus implicaciones para el desarrollo de éstos.

Las habilidades parentales pueden definirse como una serie de capacidades, conocimientos y destrezas, que los padres ponen en práctica durante la crianza de sus hijos, las cuales les permiten desarrollar de mejor forma esta actividad (Johnson et al., 2014). Estas habilidades promueven que los padres afronten de forma flexible y adaptativa las demandas que implica la crianza de sus hijos, de acuerdo a las necesidades de los pequeños y a los estándares socialmente establecidos (Rodrigo & Martín, 2009).

El concepto de competencias parentales también aparece dentro de la literatura especializada. Rodrigo y Martín (2009) señalan que las competencias parentales son multidimensionales, bidireccionales, dinámicas y contextuales. Según estos autores, tienen que ver con la forma en la que los progenitores responden (emocional, cognitiva, comunicacional y conductualmente) de forma adecuada ante las demandas de crianza, en una orientación para aprovechar de mejor forma las oportunidades de desarrollo.

Las competencias parentales se componen de oportunidades, habilidades y reconocimiento social (Rodrigo & Martín, 2009). Se podría señalar entonces que las habilidades parentales son la sección práctica (las acciones) de las competencias.

Por otro lado, a diferencia de los estilos parentales, las habilidades se refieren a conductas específicas, por lo que se pueden identificar de forma más sencilla, con ayuda de criterios o anclajes conductuales que permiten establecer si la habilidad está presente o no (Johnson et al., 2014).

La investigación realizada dentro del área ha documentado los efectos positivos de algunas habilidades parentales sobre el desarrollo de los niños

(Johnson et al., 2014). En las siguientes secciones, se presenta una revisión de algunos enfoques teóricos que se han ocupado de estudiar estos aspectos. Aun cuando estos enfoques provienen de perspectivas teóricas distintas, se decidió incluirlos debido a tres razones: a) todos ellos se han ocupado de estudiar la interacción padres-hijos, haciendo énfasis en las habilidades parentales, b) todos cuentan con evidencia empírica realizada en poblaciones con niños en edad preescolar, c) en la revisión de estudios que se llevó a cabo para este proyecto, algunos de estos enfoques mostraban tener bastantes estudios empíricos realizados recientemente.

A lo largo del texto se hace referencia a la participación de los padres, incluyendo mamás y papás. Debido a que en el idioma español no se tiene un término genérico para referirse a mamás y papás como un solo grupo (decir padres puede hacer referencia a ambos o únicamente a los papás), en las secciones siguientes se utilizará el término "padre" o "padres" cuando se hable de forma genérica. Cuando se hable únicamente del o los progenitores de un sexo en particular se utilizarán los términos "mamá(s)" o "papá(s)", según sea el sexo del progenitor o grupo referido.

## 2.1 Planteamientos centrales de la Teoría del Apego

Un primer acercamiento al tema de la interacción padre-hijo proviene de la Teoría del Apego (Bowlby, 1985; Repetur & Quezada, 2005). Bowlby (1985) señala que las interacciones que el niño recién nacido establece con su mamá, o su cuidadora principal, van a determinar en gran medida su desarrollo emocional posterior.

Este autor desarrolló su teoría a partir del estudio de niños que quedaron huérfanos durante la segunda Guerra Mundial, analizando las dificultades que estos pequeños presentaban debido a la falta de personas cercanas que les proporcionaran afecto y cuidados (Repetur & Quezada, 2005).

La teoría clásica de Bowlby (1985) plantea al menos tres puntos importantes:

a) Durante el primer año, las conductas referidas al apego tienen que ver con la disposición que tiene un individuo (el niño) de buscar la proximidad y el contacto con otro individuo (la mamá), especialmente en circunstancias de estrés.

b) La forma en la que los padres responden ante las demandas o necesidades del niño, afecta de forma significativa la relación de apego.

c) A partir de la relación de apego, el niño construye “modelos de trabajo internos”, los cuales le proporcionan información sobre sí mismo y la forma de relacionarse con otros. La función de estos modelos es interpretar y anticipar el comportamiento de los otros, así como guiar su propio comportamiento en sus relaciones futuras (Repetur & Quezada, 2005).

Mary Ainsworth, una de las alumnas de Bowlby, propuso algunos elementos teóricos adicionales a este respecto. En un estudio conducido por esta autora (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, como se citó en De Wolff & van Ijzendoorn, 1997), se observaron a 26 madres junto con sus hijos recién nacidos, en diferentes momentos a lo largo del primer año de edad de los pequeños. El tiempo de observación que se dedicó a cada familia fue de 70 horas aproximadamente. Las observaciones se llevaban a cabo en la residencia familiar de los participantes. Su objetivo fue identificar las conductas realizadas por las mamás para fomentar el apego de los niños hacia ellas.

En el momento en el que los niños cumplieron su primer año de edad, cada díada madre-hijo fue sometida a un procedimiento experimental, creado por la misma autora, para conocer su tipo o patrón de apego. Este procedimiento es conocido como la *Situación del Extraño* o la *Situación Extraña* (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Dicho procedimiento se compone de la observación de la interacción entre el bebé, la madre y una persona extraña, en ocho circunstancias distintas.

La Situación del Extraño era llevada a cabo en un laboratorio equipado con juguetes adecuados para la edad de los pequeños. Durante el primer periodo de observación (30 minutos), la madre y el hijo interactuaban libremente dentro de la sala de observación. En un segundo periodo (3 minutos) se le pedía a la madre que motivara al niño para explorar la sala de forma independiente. Durante el tercer periodo (3 minutos) un desconocido (confederado del equipo de investigación) entraba a la sala; en el siguiente minuto, el desconocido permanecía en silencio, durante el segundo minuto, conversaba con la mamá, finalmente, durante el tercer minuto el extraño se acercaba y comenzaba a interactuar con el niño, al final de este periodo, la madre salía de la sala de observación. Durante el cuarto periodo (3 minutos) el extraño continuaba interactuando con el niño, tratando de que ambos llevaran a cabo una misma actividad. Durante el quinto periodo (3 minutos) la madre regresaba a la sala con el bebé y lo reconfortaba, motivándolo a que continuara jugando solo, al final de este periodo, la madre se despedía del niño y volvía a salir de la sala. Durante el sexto periodo (3 minutos) el niño continuaba jugando solo y se observaba su reacción a partir de la segunda separación. Durante el séptimo periodo (3 minutos), el desconocido volvía a entrar a la sala y trataba de interactuar con el bebé. Finalmente, en el octavo periodo (3 minutos) la madre volvía a entrar a la sala para reconfortar al bebé, levantarlo en brazos, mientras que el desconocido salía discretamente.

A partir de las reacciones que los niños mostraban a lo largo de estos ocho periodos, Ainsworth y sus colegas (1978, como se citaron en De Wolff & van Ijzendoorn, 1997) desarrollaron un sistema de clasificación del patrón de apego (modelo interno) que cada niño poseía. Este modelo se compone de cuatro categorías:

- a) Patrón A. Apego inseguro evitativo: los niños englobados en esta clasificación se mostraban inseguros en la situación de exploración, mostraban poca angustia ante la separación de su mamá y la rehuían en los momentos en los que ella regresaba.

b) Patrón B. Apego seguro: los niños se mostraban dispuestos y seguros para explorar en los minutos previos a las separaciones, mostraban angustia cuando la mamá salía pero se entusiasmaban cuando ésta regresaba. Comúnmente se tranquilizaban más rápido, después de un episodio de angustia.

c) Patrón C. Apego inseguro ambivalente: los bebés se mostraban angustiados todo el periodo de observación, situación que se agudizaba durante los dos periodos de separación, en los momentos de reencuentro, mostraban una mezcla de alegría por ver a su mamá y de enfado dirigido hacia ella.

d) Patrón D. Apego caótico: en esta categoría fueron incluidos aquellos niños que mostraban conductas muy atípicas, como berrinches y angustia extremos, o incluso conductas de autoagresión. Comúnmente, se incluían aquí a los niños que no podían ser catalogados en ninguna de las etiquetas previas.

El concepto central de las propuestas de Ainsworth es la sensibilidad, es decir, el grado en el que la mamá o el adulto cuidador percibe, interpreta y atiende las señales y demandas del niño (Biringen, Robinson & Emde, 2000; De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Santelices, Carvacho, Farkas, León, Galleguillos & Himmel, 2012).

Más específicamente, la sensibilidad se define como la “contingencia de responder a las señales y comunicaciones del niño(a), a modo de favorecer su interés y cooperación en el juego, en un clima de afecto positivo” (Santelices et al., 2012, p. 23).

Adicionalmente, otras conductas que la mamá lleva a cabo durante el primer año de edad de su hijo también podrían estar relacionadas con la estructura de apego que los niños desarrollan durante ese periodo. Múltiples estudios (De Wolff y van Ijzendoorn en 1997, llevaron a cabo un meta-análisis con 66 estudios) se han realizado para identificar dichas conductas. De Wolf y van Ijzendoorn (1997) identificaron cerca de 55 conductas que los estudios evaluaban

sobre la participación de la madre dentro de la relación de apego (e.g. sincronía, mutualidad armónica, actitud positiva, apoyo emocional).

De forma general, en la medida en la que la mamá se muestre más sensible, más sincrónica, ofrezca más apoyo emocional o muestre una actitud positiva, los niños suelen desarrollar patrones de apego seguro durante el primer año de edad.

Sin embargo, sería importante conocer la forma en la que estas conductas maternas o los patrones de apego (detectados en el primer año de edad) repercuten en edades posteriores. Una de éstas es la edad preescolar que es el interés central de este estudio. Para ello es necesario analizar los datos de estudios longitudinales que han dado cuenta de estos aspectos.

Grossmann y sus colaboradores (2002) llevaron a cabo un estudio con 49 familias alemanas, a las que dieron seguimiento respecto al desarrollo de sus hijos durante 16 años. Los autores tomaron múltiples evaluaciones a lo largo de este periodo de tiempo. Entre ellas, evaluaron a cada niño con sus padres en la Situación del Extraño, a los 12 y a los 18 meses de edad. Sus datos señalaron que el resultado de la Situación del Extraño, realizada con la mamá, no mostraba tener relación con el desarrollo de seguridad en el niño en los años posteriores. Para el caso del papá, este resultado mostró tener un efecto moderado en el desarrollo de la seguridad de su hijo a la edad de 6 años, pero ninguno en años posteriores. En contraste, otro elemento evaluado, el juego entre papá e hijo, sí mostraban tener un efecto importante para el ajuste psicosocial del niño a los 10 y 16 años de edad.

Como se puede observar, el modelo teórico subyacente a la Teoría del Apego de Bowlby (1985) y Ainsworth et al. (1978, como se citaron en De Wolff & van Ijzendoorn, 1997) posee poder explicativo sobre los procesos propios de los niños durante los primeros meses de edad (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997), pero no hay evidencias empíricas de que se asocie o explique el comportamiento de niños más grandes. Quizás esto se deba a que, en los años posteriores al primer año de edad, acontecen múltiples sucesos que afectan el desarrollo y la interacción entre niños y padres.

Por otro lado, la investigación realizada en torno al apego comúnmente se ha realizado sólo con mamás, y son muy escasos los estudios que involucran a los papás. En un meta-análisis al respecto, van Ijzendoorn y De Wolff (1997) encontraron únicamente ocho estudios que habían evaluado a muestras de papás por medio de la Situación del Extraño.

A pesar de estas limitaciones, la teoría provee elementos importantes que han sido retomados por otros modelos que se exponen más adelante. Adicionalmente, hay que señalar que es quizás uno de los primeros enfoques dentro del área, que pretendió basarse en investigación empírica para sustentar sus postulados.

## 2.2 Planteamientos centrales del modelo de la Disponibilidad Emocional

El concepto de Disponibilidad Emocional hace referencia a “la capacidad de una díada de compartir una conexión emocional y disfrutar de una relación mutuamente satisfactoria y saludable” (Biringen & Easterbrooks, 2012-a, p.1). Siguiendo a Emde (1980, como se citó en Biringen & Easterbroks, 2012-a), la disponibilidad emocional también tiene que ver con la capacidad de la mamá para sintonizarse emocionalmente con su hijo, para conocer las necesidades y objetivos del niño. En esa lógica, este constructo hace referencia a las emociones positivas y negativas existentes entre el niño y el adulto cuidador con el que convive (Biringen et al., 2014).

Biringen (2000) señala que sus postulados parten de los trabajos de Bowlby y Ainsworth, y conceptualiza a la disponibilidad emocional a través de seis elementos específicos: sensibilidad, estructura, no-intrusividad, no-hostilidad, responsividad del niño e involucramiento del niño.

La sensibilidad hace referencia a la capacidad del padre de interpretar y responder a las señales de sus hijos, así como la habilidad para fomentar un clima emocional cálido en las interacciones con los pequeños. La estructura involucra las conductas que tratan de ampliar y retroalimentar las acciones de los niños, además del establecimiento de reglas y límites. El concepto de no-

intrusividad hace referencia al grado en el que los padres pueden interactuar con sus hijos de una forma no tan directiva, permitiendo que sea el pequeño, el que en algunos momentos guíe las actividades. Finalmente, la no-hostilidad representa la ausencia de conductas negativas por parte de los padres durante las interacciones con los pequeños (Biringen et al., 2014).

Biringen y sus colegas (2014) conciben la disponibilidad emocional como un proceso diádico, por lo que el modelo también incluye algunos elementos que aporta el niño a la relación, es decir, el grado en el que el niño responde a los intentos del padre por interactuar –responsividad–, así como el grado en el que participa en la interacción, a lo que denominan “involucramiento”.

Dichas dimensiones han sido concentradas en la Escala de Disponibilidad Emocional [EDE] (Biringen, Robinson & Emde, 2000), que pretende evaluarlas de forma objetiva. La escala arroja un indicador de la calidad de la relación padre-hijo, en díadas con niños de diversas edades. La EDE es un instrumento de observación, que utilizan los investigadores para calificar la interacción entre un niño y alguno de sus padres por periodos de entre 15 y 20 minutos. Posteriormente, le asignan un valor a cada una de las dimensiones evaluadas (Biringen, 2000).

En estudios realizados para evaluar la confiabilidad de la EDE, se han reportado índices de consistencia temporal que varían entre .79 y .92 (Biringen et al., 2014).

En una reciente revisión, Biringen y sus colaboradores (2014) encontraron 112 estudios realizados utilizando la EDE, en los últimos años. De estos estudios, cerca del 25% fueron realizados con niños preescolares. Por lo que este método de evaluación es más adecuado que la Situación del Extraño para evaluar a niños de la edad que resulta de interés para el presente trabajo.

Dentro de la investigación empírica, la disponibilidad emocional se ha relacionado con algunos indicadores importantes del desarrollo, tales como la regulación emocional y patrones de sueño adecuados, así como con algunos indicadores de conducta social y de lenguaje (Biringen et al., 2014). Estos autores señalan que una fortaleza importante de la escala es considerar la forma en la que el adulto se maneja adecuadamente para ajustarse al nivel de desarrollo del niño. Es decir, que contempla la manera en la que los padres van adecuando sus

respuestas, en la medida en que los niños preescolares se vuelven niños mayores, luego púberes y luego adolescentes (Biringen et al., 2014).

Una crítica que puede hacerse a la EDE (Biringen, 2000) es que utiliza únicamente un valor numérico para evaluar cada una de las dimensiones, pero cada una de las dimensiones aglutina más de un indicador conductual, por ello la calificación puede volverse confusa y complicada, ya que con un mismo criterio se pretende evaluar múltiples factores al mismo tiempo.

Por otro lado, y a favor del modelo de la Disponibilidad Emocional, puede decirse que ha contribuido a la operacionalización de elementos explicativos del desarrollo infantil, lo que ha hecho posible llevar a cabo múltiples estudios empíricos, encontrando relaciones entre diversas variables, y contribuyendo a la generación de conocimientos en el campo (Biringen et al., 2014). Adicionalmente, el método que propone utilizar ha resultado muy atractivo para múltiples investigadores, lo que se demuestra con la gran cantidad de estudios que han utilizado este método de evaluación.

### 2.3 Planteamientos de la Teoría de Relación de Activación

Recientemente, Paquette (2004) ha propuesto la Teoría de la Relación de Activación, como un modelo teórico complementario a la Teoría Clásica del Apego. Esta teoría pretende explicar más específicamente la interacción del papá con el hijo durante los primeros años de vida.

Tradicionalmente, las mamás eran las encargadas del cuidado y la crianza de los niños, mientras que los padres fungían como proveedores. Sin embargo, en las últimas décadas, ambos cónyuges suelen compartir responsabilidades en la crianza, cuidado y manutención de los niños (Paquette, 2004). La Teoría de la Relación de Activación plantea que la interacción papá-hijo suele ser diferente de la interacción mamá-hijo. Los papás aportan dos elementos importantes durante la interacción con sus hijos: la activación y la disciplina.

Los papás comúnmente interactúan con sus hijos en situaciones de juego (Paquette, 2004), durante esta actividad, la principal función que ejerce el papá es la de activar la conducta de su hijo y establecer límites, consiguiendo la obediencia del pequeño en la interacción. El autor sostiene que el juego físico es el medio más común que los papás utilizan para fomentar estos dos elementos en el desarrollo de sus hijos

Para evaluar estas dos dimensiones, activación y disciplina, los autores utilizan un peculiar procedimiento conocido como la "Situación Riesgosa" (Dumont & Paquette, 2013; Paquette & Bigras, 2010). En dicho procedimiento, el niño es evaluado junto con su papá en una sala especial, en la que se produce una situación de riesgo social y físico. La situación de riesgo social es representada por una persona extraña que trata de interactuar con el niño, de una forma cada vez más intrusiva; la situación de riesgo físico está representada por una serie de escaleras de colores que están ubicadas en el centro de la sala. Por medio de este procedimiento, se registra la forma en la que el papá fomenta la conducta del niño en ambas situaciones, y la forma en la que establece límites. Las calificaciones obtenidas de esta manera permiten clasificar a los niños en dos dimensiones: nivel de activación (sub-estimulado, estimulado, o sobre-estimulado) y nivel de disciplina (baja, moderada y alta).

Para obtener evidencia empírica con la aplicación de este método, se han llevado a cabo investigaciones empíricas interesantes. Dumont y Paquette (2013) llevaron a cabo un estudio con 58 díadas de papás e hijos. En el momento en que el menor tenía entre 12 y 18 meses de edad, cada díada fue evaluada por medio de la Situación Riesgosa y de la Situación del Extraño. Dos años después (cuando los niños tenían entre 30 y 36 meses de edad), cada díada fue contactada para pedir que las maestras de los niños contestaran un cuestionario donde evaluaban su desarrollo socioemocional. Los resultados mostraron que el nivel de activación era un buen predictor del desarrollo emocional de los niños en la edad preescolar. Los niños con un nivel óptimo de estimulación solían mostrar un mejor ajuste socioemocional, a diferencia de los niños sub-estimulados y los sobre-estimulados. Por el contrario, los resultados del nivel de disciplina y de la

situación del extraño no mostraron relaciones significativas con el desarrollo posterior del niño.

En otro estudio, Gaumon y Paquette (2013) llevaron a cabo una investigación con 51 díadas papá-hijo (28 niñas y 23 varones), de entre 24 y 64 meses de edad. Cada díada fue evaluada por medio de la Situación Riesgosa, además de que el papá contestó cuestionarios sobre problemas conductuales interiorizados y temperamento del niño. Los resultados evidenciaron que los niños clasificados como sub-estimulados y sobre-estimulados solían reportar niveles más altos de desórdenes de conductas interiorizadas que los niños clasificados en un nivel adecuado de estimulación, esto después de controlar variables como el temperamento y el sexo de los niños.

En la investigación de Paquette y Dumont (2013) se encontró que los resultados aportados por la Situación del Extraño y la Situación Riesgosa suelen ser independientes, como si obedecieran a procesos distintos. Por otro lado, los estudios han señalado una clara diferencia con respecto al sexo de los niños que participan, los papás suelen promover más activación cuando se trata de hijos que cuando se trata de hijas (Gaumon & Paquette, 2013).

Como se puede ver, el modelo teórico propuesto por Paquette (2004) muestra capacidad para explicar la forma de interactuar del papá dentro de la relación de apego, asumiendo que cumple funciones diferentes a las de la mamá durante los primeros meses de vida. Sin embargo, estos estudios fueron realizados, al igual que muchos enmarcados en el modelo clásico de Ainsworth y Bowlby, en díadas con niños entre un año y año y medio de edad. No existen datos sobre la forma de interacción que los papás muestran típicamente en edades posteriores. Por otro lado, en estos estudios únicamente han participado papás. No se sabe a ciencia cierta qué ocurre con la participación de las mamás en interacciones de juego o en el procedimiento de la Situación Riesgosa, lo cual puede considerarse una limitación de este modelo.

Por otra parte, al igual que en la Situación del Extraño, la evaluación hecha con la Situación Riesgosa se lleva a cabo por medio de criterios clínicos, según los cuales los investigadores analizan y enmarcan a la díada evaluada dentro de alguna de las tipologías propuestas (Paquette & Bigras, 2010).

A pesar de tales limitaciones, los estudios antes descritos han señalado la importancia de evaluar elementos dentro de la interacción padre-hijo, como lo son el nivel de estimulación y el nivel de autoridad. Con respecto a este segundo aspecto, el modelo teórico propuesto por Baumrind (1966) ha estudiado en gran medida la forma en la que los padres establecen reglas y límites a sus hijos, generando hallazgos importantes en el campo. A continuación se revisa dicho modelo teórico.

#### 2.4 Planteamientos centrales del modelo Baumrind sobre Estilos parentales

Durante la década de 1960, Baumrind dio a conocer un modelo teórico que hace referencia al tipo de paternidad que los padres muestran durante la crianza de sus hijos, conceptualizando la noción de estilos parentales. En su modelo, Baumrind (1966) identificó tres tipos principales de paternidad:

El tipo de paternidad permisiva engloba a padres que intentan manejarse de una manera afirmativa, no usando castigos y mostrando aceptación ante los impulsos, deseos y acciones de sus hijos. Comúnmente, este tipo de padres trata de explicar las reglas al niño, le consulta sobre la toma de decisiones familiares, le delega algunas responsabilidades y quehaceres domésticos, y ante situaciones de indisciplina utiliza estrategias como el uso de la razón o la manipulación, pero nunca medidas coercitivas. Los padres permisivos otorgan plena libertad a los niños, para que ellos mismos escojan, decidan y guíen su desarrollo (Baumrind, 1966).

El estilo de crianza autoritario se caracteriza porque los padres procuran formar, controlar y evaluar las conductas y actitudes de sus hijos, de acuerdo con estándares de conducta establecidos por una figura de autoridad reconocida. Los padres autoritarios valoran la obediencia como una virtud y están a favor del castigo, suelen tomar medidas coercitivas cuando las creencias o las conductas de sus hijos entran en conflicto con sus ideas propias. Mantienen a sus hijos en su lugar, restringiendo su autonomía, además de asignarles muchas labores

domésticas, ya que esto favorecerá que tengan una actitud positiva hacia el trabajo (Baumrind, 1966), o al menos eso es lo que piensan estos padres.

Finalmente, el tercer tipo propuesto por Baumrind (1966) es el estilo autoritativo o democrático. Los padres ubicados en esta categoría intentan dirigir la conducta de sus hijos de una manera racional, orientada a objetivos. Los padres autoritativos utilizan el diálogo y el razonamiento con sus hijos para que acaten las instrucciones y escuchan sus objeciones cuando están en contra. La autonomía y la obediencia disciplinada son valoradas por este tipo de padres.

Respecto a la disciplina, se mantienen firmes antes las reglas que deben imponer como adultos, pero reconocen que cada niño puede tener opiniones y preferencias propias. Afirman las conductas actuales de sus niños, pero plantean patrones para sus conductas futuras (Baumrind, 1966).

Actualmente, el modelo Baumrind (1966) sigue siendo un modelo teórico que ha mostrado fortaleza empírica a lo largo de los muchos estudios realizados. El estilo autoritativo se ha relacionado con beneficios a nivel educativo, social, emocional y cognitivo, en el desarrollo de los niños. En contraste los patrones de crianza autoritarios y permisivos suelen asociarse con problemas en diversos aspectos del desarrollo de los niños (Jiménez & Guevara, 2010; Winsler, Madigan & Aquilino, 2005).

Algunos autores conceptualizan estos tipos de paternidad como rasgos estables de personalidad que los padres muestran de forma consistente con sus hijos, a lo largo de su crecimiento (Winsler et al., 2005). Otros autores han reportado que los estilos de paternidad pueden variar, aun en los mismos padres, dependiendo de situaciones específicas; además de que pueden ser modificados a través de programas de intervención encaminados a dicho objetivo (Jiménez & Guevara, 2010).

Darling y Steinberg (1993) mencionan que el tipo de paternidad que los padres muestran depende de aspectos contextuales, mismos que también pueden influir en la forma en la que se generen o no beneficios para el desarrollo de los niños. Según estos autores, en algunos contextos el tipo de paternidad autoritario muestra ventajas para el desarrollo de los hijos. Adicionalmente, señalan que la interacción del padre con el niño se conforma de varios

elementos: a) los objetivos que los padres pretenden alcanzar con sus hijos (o sea creencias sobre los niños), b) las prácticas específicas que utilizan en la crianza de sus hijos, y c) el estilo parental (entendido como el clima emocional que se genera durante las interacciones padre-hijo).

Al hacer un análisis de estos tres elementos, los patrones de conducta paternal (parental) pueden asumir más estilos que los tres establecidos originalmente (Darling & Steinberg, 1993). Este planteamiento teórico cuenta con el sustento de los datos de un estudio realizado por Torio, Peña e Inda (2008). Los autores entrevistaron a cerca de tres mil papás y mamás de hijos en edad escolar, pidiéndoles que contestaran un cuestionario que evaluaba creencias sobre la paternidad. Al llevar a cabo un análisis de conglomerados, observaron que la gran mayoría de sus participantes no se adecuaban completamente a los patrones o estilos conductuales planteados originalmente por Baumrind (1966). Los autores explican que en la actualidad, los padres se adaptan a nuevas circunstancias sociales. Por un lado, imponen su autoridad, estableciendo límites más o menos claros y estables (comportándose como autoritarios), pero en otras ocasiones bajan el rigor y se comportan como permisivos, por sólo citar una posible combinación.

Por tanto, Darling & Steinberg (1993) señalan que el estilo parental es un constructo que debe entenderse a partir de dimensiones separadas, es decir, a partir de las creencias paternas, de las conductas o prácticas, y del clima emocional que generan los padres al interactuar con sus hijos, más que como un único criterio de clasificación en tipologías.

La investigación dentro de este enfoque ha aportado datos significativos en cuanto al papel de los padres en el desarrollo psicológico de los niños. Un ejemplo de esto es la investigación de Smith, Landry y Swank (2000), quienes llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que participaron 364 díadas madre-hijo, las cuales fueron evaluadas en diferentes momentos del desarrollo de los niños (a los 6, 12 y 24 meses de edad). En estos tres momentos los investigadores visitaron las casas de los participantes, para evaluar la interacción mamá-hijo por medio de registros observacionales. Las observaciones fueron realizadas en cuatro situaciones distintas (alimentación, baño, cambio de ropa y juego libre). Se

utilizaron escalas de estimación<sup>1</sup> para evaluar dos factores relacionados con el estilo parental: a) conductas de restricción (capacidad de la madre de establecer límites y reglas), y b) responsividad cálida (afecto positivo, flexibilidad y aceptación). Durante la primera visita, las mamás participantes también contestaron escalas psicométricas que evaluaban sus actitudes hacia los niños, el nivel de apoyo social percibido y características sociodemográficas. Posteriormente, los niños fueron contactados nuevamente en el momento en el que cumplieron tres años y seis meses de edad. En este momento fueron evaluados para conocer su desarrollo cognitivo (con una escala de inteligencia) y su desarrollo social (por medio de observaciones realizadas mientras los niños interactuaban con su grupo de pares en la escuela).

Los resultados evidenciaron que las mamás que mostraban mayor calidez afectiva y que establecían límites de forma positiva, comúnmente tenían hijos con mejores habilidades sociales y cognitivas a los tres años y medio de edad. Los autores llevaron a cabo análisis de conglomerados, aprovechando la gran cantidad de información recabada, para identificar que en su estudio existían cuatro grupos importantes de mamás. El primer conglomerado aglutinaba a mamás que mostraban altos índices de calidez, y que iban aumentando ligeramente las restricciones conductuales conforme la edad de los niños se incrementaba. Este grupo mostró los niveles más altos de desarrollo cognitivo y social cuando los niños tenían tres años y medio. Sin embargo, otras características contextuales se relacionaron con este grupo: en general eran mujeres con mayor edad, de un nivel socioeconómico más alto, con actitudes más centradas en los niños, además de que reportaban mayores índices de apoyo social (familiares y amigos que estaban dispuestos a ayudarlas con el cuidado y la crianza de sus pequeños). Los otros tres conglomerados mostraron patrones no adaptativos con respecto al desarrollo de los niños. Algunos de los aspectos negativos fueron por ejemplo: mostrar niveles más altos de restricción que de calidez [conglomerado 2], mostrar problemas para respetar la

---

<sup>1</sup> Las escalas de estimación (*rating scales*) consisten en una escala tipo Likert que los observadores utilizan para registrar su apreciación de las conductas que son registradas

independencia de los niños [conglomerado 3] o mostrar problemas para atender las necesidades de los niños [conglomerado 4] (Smith et al., 2000).

Los resultados de estos estudios sugieren que los estilos parentales, más que referirse a categorías estables, deben conceptualizarse como constelaciones de múltiples factores personales y contextuales, que varían de un padre a otro, y que en ocasiones un mismo padre puede mostrar rasgos de un tipo en una situación, pero mostrar rasgos de otro tipo bajo otra condición, como lo sugieren los datos de Torio y sus colaboradores (2008). Estos factores son altamente sensibles al contexto social, educativo y económico. Por otra parte, están íntimamente relacionados con las creencias e ideas de los padres, tal como lo muestran los datos de Smith y sus colaboradores (2000).

Algunas debilidades de este enfoque giran en torno a que la mayoría de los estudios han sido hechos con mamás: poco se sabe sobre la manera en que los papás aplican los estilos parentales. Además, en la mayoría de las investigaciones se utilizan cuestionarios estandarizados de auto-reporte como método de recolección de datos (Winsler et al., 2005).

## 2.5 Perspectiva interaccionista de la relación padre-hijo

Desde el enfoque interaccionista, la relación padre-hijo se concibe como producto del constante intercambio entre las conductas y respuestas de los padres y las conductas y respuestas de los niños. Este enfoque plantea que la conducta de las dos partes involucradas tiende a regularse, es decir, existe una relación bidireccional y recíproca entre padres e hijos (Santoyo, 2006). En otras palabras, desde esta perspectiva se asume que tanto los padres como los hijos contribuyen para establecer determinada dinámica de interacción.

Dentro de este enfoque, se incluye el modelo cíclico de la conducta coercitiva (Reid & Patterson, 1989). Estos autores señalan que la conducta antisocial de los niños surge a partir de la interacción constante de los niños con sus padres. Durante los dos primeros años y la edad preescolar, los niños suelen mostrar ciertas tasas de conducta negativa durante los momentos en los que

interactúan con sus padres. Algunos padres (que asumen patrones de crianza flexibles) suelen responder de forma calmada ante las conductas disruptivas de sus hijos. En contraste algunos otros padres (tal vez con niveles altos de estrés, impaciencia o irritabilidad) responden de forma negativa, utilizando medidas coercitivas para manejar la conducta negativa de sus hijos.

Reid y Patterson (1989) señalan que durante los primeros años de vida, los niños muestran diversos episodios de conductas negativas; en cada caso reciben retroalimentación de sus padres. Los estudios realizados al respecto han señalado que en la medida en la que los niños se enfrenten a conductas coercitivas por parte de sus padres, ellos también volverán sus conductas más negativas. De la misma forma, mientras que los niños incrementen sus tasas de conductas negativas, las medidas coercitivas de los padres se volverán más intensas y frecuentes.

Existen algunos estudios con díadas de madres maltratadoras y no maltratadoras (Vite & López, 2004; Vite, López & Negrete, 2010) que ilustran tales aseveraciones. Los resultados de estos estudios mostraron que las mamás maltratadoras solían dedicar más tiempo a conductas tales como usar regaños, gritar o corregir la conducta de sus hijos. Los hijos de madres maltratadoras también empleaban más tiempo en ejecutar conductas negativas como desobedecer o repelar. Un resultado interesante fue que algunas madres maltratadoras solían reforzar socialmente conductas negativas o agresivas de los niños.

Otro hallazgo importante de estos estudios fue que tanto las madres maltratadoras como las no-maltratadoras, poseían patrones secuenciales de comportamiento característico. Las madres maltratadoras mostraban pautas en las que iniciaban dando instrucciones, los niños desobedecían, luego ellas los regañaban, los niños mostraban más oposición, y ellas un mayor nivel de coerción. En contraparte, las mamás no-maltratadoras, en lugar de mostrar este ciclo de regaños/desobediencia, mostraban otras conductas como el razonamiento o la aprobación, después de la desobediencia del niño (Vite & López, 2004).

Gutiérrez y López (2007) señalan que la coordinación y la sincronía temporal, durante la interacción de la mamá con su hijo, resultan ser elementos importantes para poder entender aspectos tales como el apego y la empatía en el niño.

En la medida en la que interactúan dos individuos, los ritmos de atención y toma de turnos suelen acoplarse para alcanzar un estado de equilibrio. Cada miembro de la díada trata de adaptarse al ritmo de participación del otro. Cuando esto ocurre, puede generarse una sensación de involucramiento mutuo. De esta forma, la díada aprende a coordinar sus ritmos entre sí, logrando la sincronía (Gutiérrez & López, 2007).

La interacción del niño con sus padres representa un primer escenario para aprender la forma de convivir con otros individuos, a partir de poder tomar turnos y adaptarse a la actividad del otro. Gutiérrez y López (2007) señalan que esta sincronía puede ser analizada a nivel inmediato, o considerando el tiempo como un factor importante. Muchos intercambios o interacciones entre el niño y su mamá no ocurren de forma inmediata. Por ejemplo, mientras conversan, la mamá podría traer a colación algo que le dijo a su hijo el día anterior, o el niño hacer referencia a algún suceso que ocurrió la semana pasada.

La principal ventaja de esta aproximación, es el uso de métodos observacionales, los cuales permiten poseer mayor exactitud de las conductas que se están evaluando, lo que además permite desarrollar análisis secuenciales entre eventos y conductas, para generar postulados que expliquen la forma en la que se establecen patrones conductuales. Es otras palabras, se puede llegar a saber con certeza qué estímulos generaron determinada conducta (Flores & Bustos, 2012; Santoyo, 2006).

En comparación con otros métodos de evaluación, en los que juega un papel muy importante la interpretación del investigador, estos métodos podrían resultar ser más objetivos.

## 2.6 Integración de los postulados revisados

Después de llevar a cabo un análisis sobre las diferentes posturas teóricas revisadas, se puede señalar que muchos de estos enfoques poseen puntos en común, ya que se refieren habilidades parentales y conductas de los niños similares, aun cuando dichas conductas son evaluadas e interpretadas de forma distinta. En la Tabla 1 se presentan los elementos básicos de cada modelo teórico.

Para recapitular los principales postulados de los modelos teórico-metodológicos expuestos, debe considerarse, inicialmente, que la habilidad identificada como sensibilidad aparece como un elemento importante en la Teoría del Apego y en el modelo de la Disponibilidad Emocional.

Dentro de la teoría del apego, la sensibilidad se conceptualiza como la capacidad de la madre de interpretar y atender las demandas del niño, principalmente durante el primer año de edad, momento en el cual la capacidad del lenguaje no está desarrollada (De Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Biringen (2000) incluye a su vez esta habilidad en su modelo, pero la conceptualiza a partir de dos elementos: la forma en la que el padre atienden de forma auténticamente responsiva las demandas del niño y la capacidad para generar un clima emocional positivo. Adicionalmente, la Escala de Disponibilidad Emocional (EDE) contempla otras habilidades, como interactuar con ritmo y tomando turnos, mostrar variación y creatividad en el juego, y ser flexible (Biringen et al., 2014). Como se puede ver, desde esta perspectiva, sensibilidad se refiere a muchas cosas, aun cuando en la EDE sólo se le asigna un valor a todo el constructo. Desde la perspectiva interactiva, esta habilidad puede equipararse a la sincronía, que se concibe como la habilidad de los dos participantes de adecuarse a la conducta del otro (Gutiérrez & López, 2007).

En segundo lugar, la habilidad de estructura hace referencia a la habilidad de los padres para ampliar la conducta y los conocimientos de los niños, pero también a la habilidad de establecer límites (Biringen, 2000). Nuevamente, desde esta perspectiva, el constructo hace referencia a diversos elementos.

Tabla 1. Elementos principales de los modelos teóricos revisados

Postulado teórico	Habilidades evaluadas	Forma de evaluación
Teoría del Apego (Bowlby y Ainsworth)	<p><b>Padres:</b> Sensibilidad, sincronía, apoyo afectivo, entre otras (todas orientadas a interpretar y responder ante las señales y demandas de los niños).</p> <p><b>Niños:</b> Patrones de apego (determinados por la forma en la que el niño explora, busca la cercanía con el adulto, y responde a él después de la separación).</p>	<p>Observación naturalista.</p> <p>Situación del Extraño (los patrones son establecidos con base en una serie de criterios clínicos).</p> <p>Tipos: inseguro evitativo, inseguro ambivalente, seguro y caótico.</p>
Teoría de la Disponibilidad Emocional (Biringen et al., 2014)	<p><b>Padres:</b> Sensibilidad (interpretar, responder y afecto positivo), Estructura (ampliación y establecimiento de límites), No-intrusividad (permitir la exploración), No-hostilidad (ausencia de conductas negativas).</p> <p><b>Niños:</b> Responsividad (a la interacción del padre) e involucramiento (en actividades de la interacción).</p>	<p>Escala de Disponibilidad Emocional (seis escalas observacionales de estimación que engloban las seis dimensiones).</p> <p>Los investigadores observan la interacción padre-hijo por un periodo determinado, y emiten su evaluación utilizando la escala.</p>
Teoría de la Relación de Activación (Paquette, 2004)	<p><b>Padres:</b> nivel de activación (fomento a la conducta del niño) y nivel de autoridad (establecimiento de límites).</p> <p>Categorías: sub-estimulado, estimulado, sobre-estimulado, disciplina baja, disciplina adecuada, disciplina alta.</p>	<p>Situación Riesgosa: se coloca a la díada padre-hijo en una situación de riesgo, físico y social. Los investigadores evalúan el desempeño del papá según criterios clínicos.</p>
Teoría de Estilos Parentales (Baumrind, 1966)	<p><b>Padres:</b> estilos parentales (autoritativo, permisivo, autoritario).</p> <p>Otros elementos: creencias sobre los hijos, practicas parentales y clima emocional (Darling &amp; Steinberg, 1993).</p>	<p>Múltiples métodos: cuestionarios de auto-reporte, observaciones o entrevistas.</p>
Modelo interaccionista	<p>Intercambios entre las conductas de los padres y los hijos durante las interacciones.</p>	<p>Métodos observaciones, que utilizan repertorios conductuales que se registran en pequeños periodos de tiempo.</p>

La habilidad de establecer límites constituye un elemento central en los modelos propuestos por Paquette (2004) y por Baumrind (1966). Dentro de la Situación

Riesgosa, la habilidad de colocar límites es evaluada a partir de la dificultad o facilidad que los papás muestran para que sus hijos atiendan sus instrucciones (Dumont & Paquette, 2013). Sin embargo, este modelo tampoco cuenta con métodos claros de evaluación (o no han sido publicados), sino que hay una serie de criterios clínicos en los que se basan los investigadores para colocar al niño en algunas de las categorías estipuladas. Para el modelo de estilos parentales, la clasificación se lleva a cabo por medio de las respuestas que los padres reportan en cuestionarios estandarizados (Torio et al., 2008) o por medio de escalas de observación (Smith et al., 2000).

Dentro de los modelos de Baumrind (1966) y Paquette (2004), la forma en la que se establecen límites de forma no violenta es muy relevante. El escenario ideal, es que el padre sea capaz de hacer que el niño cumpla con las reglas sin la necesidad de recurrir a medidas coercitivas. Dentro de la escala de Biringen (2000) la no-hostilidad es un elemento muy relacionado con la estructura, ya que comúnmente la hostilidad parental suele aparecer en los momentos de aplicar medidas disciplinarias a los niños. Dentro del enfoque interaccionista, este fenómeno ha sido abordado con el modelo cíclico de la conducta coercitiva (Reid & Patterson, 1989), al igual que en otras investigaciones que estudian el comportamiento de madres maltratadoras (Vite & López, 2004).

Un elemento que únicamente el modelo de Paquette (2004) aborda, es el de activación, que se define como la forma en que el papá alienta o promueve la conducta del niño. En otros estudios (p.e. Grossmann et al., 2002) se ha evaluado la capacidad del papá de establecer retos para que el niño se atreva a ejecutar conductas que no puede realizar por sí mismo. Como se puede observar en la investigación empírica (Dumont & Paquette, 2013; Gaumon & Paquette, 2013), el postulado de la activación parece ser el elemento más relevante del modelo propuesto por estos autores. Sin embargo, al igual que el nivel de disciplina, el nivel de activación es evaluado con base en una serie de criterios, según los cuales los investigadores clasifican al niño en una u otra categoría.

Finalmente, la mayoría de los modelos revisados consideran la habilidad de los padres para fomentar cierto clima emocional positivo durante las

interacciones con sus hijos. Sin embargo, ninguno incluye una escala o un criterio de evaluación exclusivo para indagar sobre este aspecto de las habilidades parentales. Tampoco existe mucha evidencia sobre el impacto de este clima emocional positivo sobre la conducta y el desarrollo infantil.

La capacidad para generar un clima emocional positivo se puede conocer como un término novedoso denominado ludicidad (*playfulness*). La ludicidad se ha descrito como la predisposición de las personas para estructurar o reestructurar una situación, para volverla más divertida, relajada y entretenida (Barnett, 2007). Aun cuando la ludicidad se ha estudiado ampliamente en niños (Jung, 2011), cuando se trata de adultos se considera como un factor de personalidad que se compone de características tales como humorosidad, desinhibición, expresividad y creatividad (Proyer & Jehle, 2013). Autores como Guitard et al., (2005) proponen que la ludicidad es más bien una actitud con la que los adultos perciben y viven una situación dada.

En un estudio cualitativo llevado a cabo por Jung (2011), el autor observó la interacción entre dos niños preescolares y dos de sus cuidadores en la escuela. Sus observaciones señalan que comportarse lúdicamente les permitía a los cuidadores manejar de mejor forma las situaciones en las que los niños mostraban estrés u otras emociones negativas, además de que los ayudaba a fomentar la conducta de cooperación y de obediencia.

Sin embargo, existe poca investigación relativa a la ludicidad en adultos, y la que existe disponible, no se ha propuesto indagar sobre su papel en la interacción padre-hijo.

Después de este breve análisis, la presente investigación se plantea trabajar con un modelo integrativo de las habilidades parentales, desde un enfoque conductual y empírico. A pesar de que muchos de los trabajos revisados no parten originalmente de este enfoque, el presente trabajo pretende rescatar sus planteamientos y descubrimientos para integrarlos en un solo modelo, orientado a utilizar una metodología observacional y conductual. Esto además, porque algunas de las habilidades que se describen no han sido estudiadas desde este tipo de metodología. Para conseguir ese propósito, se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

a) Incluir el estudio de las diferentes habilidades identificadas por los modelos revisados. Dichas habilidades son: sensibilidad/sincronía, estructura, establecimiento de límites, activación, no-intrusividad, no-hostilidad y ludicidad.

b) Utilizar métodos observacionales que permitan evaluar la conducta de los padres de forma directa, con mayores niveles de objetividad.

c) Emplear métodos que incluyan criterios independientes, que permitan evaluar cada una de las habilidades objetivo, al contrario de la EDE de Biringen (2000), en la que cada escala evalúa diversos comportamientos, bajo una misma categoría.

d) Utilizar criterios conductuales claros, los cuales permitan disminuir en lo más posible la interpretación y valoración del investigador, al contrario del método propuesto por Paquette (2004).

Dado que el objetivo del presente trabajo de investigación es indagar sobre la forma en la que las habilidades parentales influyen en el desarrollo del juego simbólico en niños mexicanos de edad preescolar, se considera necesario presentar una revisión sobre los trabajos empíricos que relacionan las conductas parentales con el desarrollo del juego simbólico. Dicha revisión se presenta en el Capítulo 4. Partiendo de los planteamientos ahí expuestos, en el Capítulo 5 se presenta el modelo de habilidades parentales y juego simbólico. Antes de llegar a ello, a continuación se revisan elementos teóricos relacionados con la conducta de juego y sus implicaciones para el desarrollo psicológico de los niños preescolares.

# CAPÍTULO 3.

## Conducta de juego



El juego es una actividad cardinal en la vida de los niños. Durante buena parte de la infancia, los niños dedican mucho de su tiempo de vigilia a jugar. Desde hace algunas décadas, el juego representa una importante área de investigación en el desarrollo psicológico (Johnson, Christie & Yawkey, 1987).

En la siguiente sección se presenta una breve revisión de aspectos teóricos relacionados al estudio del juego. Inicialmente, se expone una descripción de las teorías clásicas y contemporáneas que han tratado de explicar el juego. Adicionalmente, se encuentra una revisión de las principales características y tipos de juego, que son elementos importantes para conceptualizar la conducta de juego. Posteriormente, se revisan modelos que pretenden dar cuenta de la forma en la que el juego se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos. Finalmente, se exponen diversos estudios empíricos que muestran las implicaciones del juego para diversas áreas del desarrollo infantil.

### 3.1 Antecedentes teóricos en el estudio de la conducta de juego

Con el objetivo de plantear un panorama general sobre la conceptualización de la conducta de juego, se presentan algunas de las teorías que han pretendido explicar esta conducta. Algunas de ellas fueron propuestas por filósofos y pensadores, por lo que no se basaron en evidencia empírica que respalde sus postulados. Inicialmente, se describen cuatro teorías clásicas del juego:

A. Teoría del Excedente de Energía: El evolucionista Herbert Spencer proponía que cada organismo viviente necesita cierta cantidad de energía para sobrevivir. Sin embargo, cuando existe un nivel más alto de energía que la necesaria, los seres humanos y los animales la liberan a partir de conductas sin un propósito aparente, que comúnmente se conocen como "juego". Además, esta teoría sostenía que en la medida en la que las especies muestran un grado de evolución más sofisticado, necesitan menos energía para sobrevivir. Por tal motivo, especies como los seres humanos, los simios y otros mamíferos suelen dedicar mucho tiempo a jugar, en contraste

de otras especies menos sofisticadas. Esta teoría puede explicar la razón por la que los niños juegan más que los adultos: los adultos tienen que dedicar más tiempo a actividades que les permitan sobrevivir (Johnson et al., 1987).

B. Teoría de la Recreación: Propuesta por Moritz Lazarus, esta teoría plantea que el juego es una forma por la cual los organismos pueden recuperar la energía perdida durante el trabajo. Es decir, el juego funge como un mecanismo que le permite a los seres humanos generar energía nueva en momentos en los que están agotados. Esta teoría puede explicar porque los adultos suelen mostrar gusto por desarrollar actividades recreativas o deportivas durante sus periodos de descanso (Johnson et al., 1987).

C. Teoría de la Recapitulación. Propuesta por el psicólogo americano Stanley Hall, esta teoría señala que durante el juego los niños reviven los periodos de evolución de la raza humana. De esta forma, los niños más pequeños juegan de una forma física, corriendo o escalando objetos, tal como lo hacían los primeros primates prehumanos. Posteriormente, los niños más grandes se involucran en grupos de juego, al igual que los hacían los humanos en la época de las organizaciones tribales. Finalmente, las actividades lúdicas de los niños mayores, que suelen ser más organizadas (como los juegos de futbol o basquetbol), representan las modernas sociedades contemporáneas en las que vivimos (Johnson et al., 1987).

D. Teoría de la Práctica: El filósofo Karl Gross creía que la principal función del juego es ofrecer a los niños un medio para practicar las conductas que necesitaran más tarde como adultos. Por tanto, cuando los niños juegan a la comidita, a cuidar a bebés, o a desempeñar un trabajo, esta teoría señalaría que todos estos juegos son formas de práctica de conductas de adultos, que los niños requerirán en el futuro (Johnson et al., 1987).

Johnson y sus colegas (1987) señalan que estas teorías clásicas muestran debilidades importantes, además de que cada una explica únicamente un

aspecto limitado de la conducta de juego. A continuación se presentan otras teorías más recientes, derivadas de corrientes y enfoques psicológicos, las cuales han pretendido analizar el juego desde una postura de desarrollo.

E. Teoría Psicodinámica: Desde su postura, Freud (1960, como se citó en Johnson et al., 1987) pensaba que el juego era un medio por el cual los niños podían expresar, de forma catártica, emociones negativas ante situaciones traumáticas vividas. En la actualidad, diversos enfoques clínicos que utilizan el juego como herramienta de tratamiento con niños, suelen describirlo como un medio ideal de expresión emocional, en el cuál los niños pueden externalizar, manejar y resolver situaciones problemáticas (Cooper, 2000). Incluso diversos terapeutas de juego han señalado que el juego posee “poderes curativos”, los cuales permiten al niño sanar sus “heridas emocionales” (Shaefer & Drewes, 2012).

F. Teoría Cognitiva: Propuesta inicialmente por Piaget (1962, como se citó en Johnson et al., 1987), plantea que el desarrollo del juego está íntimamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo de los niños. Este autor señala que cada una de las etapas de desarrollo que propuso dentro de su teoría, están caracterizadas por la aparición y desarrollo de un juego en específico. De esta forma, durante la etapa sensoriomotriz (de entre los cero meses y los dos años), el juego más típico es el juego de manipulación, que consiste en la ejecución de acciones que el niño pequeño repite una y otra vez, con el único objetivo de conocer los objetos con los que juega, extrayendo información sensorial y estimulación de ellos. Durante la siguiente etapa, la preoperacional (de los dos a los cinco años), el juego más frecuente es el juego simbólico, en el que los niños utilizan su imaginación para representar papeles o utilizar objetos fingiendo que son otros. Finalmente, durante la etapa de las operaciones concretas, el juego más representativo es el juego con reglas, tales como juegos de mesa o juegos organizados como el fútbol. Esta teoría señala que el juego está relacionado con diversas habilidades cognitivas. Por ejemplo, dentro del juego simbólico, los niños deben tener la

capacidad de relacionar un objeto determinado con otro concepto o uso que no está presente. De esta forma, el niño puede imaginar que un palo de escoba es un caballo. Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario que el niño tenga la capacidad de reconocer el objeto y su uso real, adicionalmente, debe asociar ese objeto y ese uso real a otro objeto y otro uso que no están presentes, pero que forman parte de sus conocimientos y su experiencia (Johnson et al., 1987).

Otros psicólogos como Bruner (1972, como se citó en Johnson et al., 1987), han señalado que en el juego los medios son más importantes que los fines. Por ejemplo, durante el proceso de imaginar que un palo es un caballo, todas las habilidades mentales que utiliza para lograrlo, son más importantes que lo que consigue (que sólo es montar un caballo imaginario). Este autor propone que el juego es una importante fuente de habilidades de resolución de problemas, de creatividad y de flexibilidad. Durante el juego, el niño busca diversas soluciones para enfrentar una situación determinada.

G. Teoría de la Modulación de la Activación (Arousal): Desarrollada por Berlyne (1960 como se citó en Johnson et al., 1987) señala que el juego es una actividad cuyo objetivo principal es mantener la activación de los individuos en un nivel óptimo. De esta forma, cuando el nivel de activación es demasiado alto, producido tal vez por la aparición de un objeto desconocido, la forma de disminuir esa activación es que el niño dedique tiempo a explorar dicho objeto. En contraste, cuando el nivel de activación es muy bajo, (como cuando el niño está aburrido) una forma de incrementarlo es comenzar a jugar.

Aun cuando los enfoques antes expuestos explican diversos aspectos o facetas del juego, poco coinciden en apuntar o delinear a una definición específica. Cada planteamiento teórico conceptualiza el juego desde un punto de vista distinto. Tomando en cuenta dichos elementos, el juego ha sido definido como:

1. Un medio para enfrentar emociones negativas y estresantes, como lo señalan el enfoque psicodinámico.
2. Un medio de desarrollo de habilidades mentales, de resolución de problemas y creatividad, como lo muestra la postura cognitiva.
3. Un proceso relacionado con el nivel de activación fisiológica, tal como lo propone la Teoría de la Modulación de la Activación, y en mayor o menor medida las Teorías del Excedente de Energía y la Teoría de la Recreación.

Como se puede observar, la diversidad de teorías sobre el juego provoca que será complicado generar una definición precisa. Johnson y sus colaboradores (1987) señalan que quizás sea más sencillo hablar sobre las características del juego y de los tipos de juego, para poder construir una definición más específica de la conducta de juego. Dichos elementos se revisan a continuación.

### 3.2 Características del juego

Existen diversos problemas para señalar cuáles son las características fundamentales de la conducta de juego. En algunas ocasiones, el juego ha sido equiparado o conceptualizado como un tipo de la conducta de exploración, tal como lo muestra el siguiente apartado:

“El niño pequeño en buen estado de salud investiga, manipula y evalúa objetos y eventos en forma permanente. La mayor parte de sus conducta exploratoria recibe el nombre de juego”, (Bijou, 1982, p. 27)

¿Entonces, la conducta de juego y la conducta exploratoria poseen las mismas características? Johnson y sus colaboradores (1987) señalan que tanto el juego como la exploración son procesos que los niños ejecutan sin una motivación

externa aparente. Sin embargo la exploración siempre está orientada al objeto, mientras que el juego puede ocurrir sin objetos presentes.

Rubin, Fein y Vandenberg (1983, como se citó en Pellegrini, 2001) presentaron un trabajo en el que señalaban algunas características importantes que permitían diferenciar la conducta de juego de otras actividades. Este trabajo ha sido citado en diversos estudios, por lo que se considera un referente importante para la investigación contemporánea sobre juego. Las características o aspectos disposicionales que los autores identifican sobre la conducta de juego son: a) flexibilidad, b) afecto positivo, c) motivación intrínseca y d) no-literalidad (Jenvey & Jenvey, 2002). A continuación se explican brevemente cada una de estas características:

a) Flexibilidad. Tiene que ver con la facilidad para modificar las reglas durante los episodios de juego. Muchos juegos, sobre todo los de los niños pequeños, poseen muy pocas reglas. Comúnmente, éstas son acordadas por los jugadores con anterioridad; sin embargo, sobre la marcha las reglas pueden ser modificadas sin dificultad. De esta forma, un grupo de niños que juegan a los piratas, pueden fácilmente transformar el juego y ponerse a jugar a los extraterrestres (Jenvey & Jenvey, 2002). Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines (2002) señalan que algunos tipos de juego, sin embargo, no se caracterizan por ser flexibles. Los juegos organizados, como los deportes (fútbol, basquetbol, beisbol, etc.) y los juegos de mesa, suelen tener reglas estrictas que los jugadores deben cumplir mientras juegan. Estos últimos, como ya se señaló, son juegos en los que se involucran niños mayores.

b) Afecto positivo. Uno de los elementos más importantes que los niños muestran mientras juegan es la expresión de emociones positivas, como la risa y la diversión. Jenvey y Jenvey (2002) señalan que en momentos de observar la conducta de juego, la risa es un indicador importante que ayuda a identificar si un niño está jugando o no.

c) Motivación intrínseca. Esta cualidad tiene que ver con el hecho de que comúnmente los niños no esperan recibir una recompensa distinta al simple hecho de jugar. Esta característica se vincula al carácter voluntario del juego, y al hecho de que algunos autores señalan que en el juego el proceso es más importante que el resultado (Jenvey & Jenvey, 2002; Pellegrini, 2001). La motivación intrínseca resulta relevante ya que el juego puede aportar esta motivación para otras tareas. Por ejemplo, en situaciones académicas, cuando se conjuga el juego con actividades de aprendizaje, existe una alta motivación para que los niños realicen las actividades y muestren resultados más favorables (Taneja et al., 2002).

d) No-literalidad. Esta propiedad del juego está asociada al uso de la imaginación (Jenvey & Jenvey, 2002). Durante el juego, sobre todo durante el juego simbólico, los niños pueden utilizar juguetes y objetos de forma distinta a su uso real. Por ejemplo, podrían utilizar un zapato como teléfono o una zanahoria como espada. De la misma forma, podrían representar situaciones que no están ocurriendo en la realidad. De esta forma, los niños pueden jugar a que están volando, a que van conduciendo una moto o simplemente a hacer caras chistosas, para representar a otras personas. Todos estos elementos son muestras de no literalidad dentro del juego. Sin embargo, no todo el juego que hacen los niños es simbólico. Más adelante se exponen algunos tipos de juego, como el juego funcional o el de construcción, en los cuales la característica de no-literalidad no se encuentra presente.

Tales características han sido consideradas fundamentales al describir la conducta de juego. Sin embargo, como se ha mencionado, no todas las formas de juego poseen las cuatro características. A pesar de ello, pueden aportar algunos lineamientos generales para describir la conducta de juego (Jenvey & Jenvey, 2002), y poder diferenciarla de otras actividades no estructuradas que ejecutan los niños en la vida diaria.

Jenvey y Jenvey (2002) llevaron a cabo un estudio cualitativo para evidenciar empíricamente las características de juego expuestas anteriormente. Su objetivo principal fue identificar cuales criterios utilizan las personas para catalogar una conducta infantil como juego. Para ello, pidieron a un grupo de especialistas y de estudiantes de psicología, que observaran ocho videos de episodios de juego de niños pequeños, pidiéndoles que señalaran aquellos elementos que les ayudaban para afirmar que los niños estaban realmente jugando o no. Los resultados mostraron que la externalización de emociones positivas era el indicador más importante para identificar la conducta de juego. Otro elemento detectado fue la no-literalidad: los participantes señalaban que se trataba de juego cuando los niños actuaban de forma figurada, haciendo voces y caras graciosas, o realizando acciones de pretensión, como pegar de a "mentiritas".

Por otro lado, los niños parecían no tener obstáculos para poder jugar: se identificaron episodios en los que los niños podían realizar acciones, aun cuando los objetos por si mismos no dieran la oportunidad de realizarlas. Finalmente, se identificaron otros elementos a partir de los datos de esto autores: a) alta motivación mostrada por los niños para jugar; b) ensayo de roles o habilidades; c) altos niveles de interacción y comunicación entre los involucrados y d) tendencia hacia la cooperación (Jenvey & Jenvey, 2002).

Otra fuente de información importante sobre el juego, tiene que ver con los tipos de juego que la literatura especializada ha descrito. A continuación se presenta una breve descripción sobre algunas clasificaciones.

### 3.3 Tipos de juego

La investigación dentro del área ha identificado diversos tipos de juego. En primera instancia, se encuentran dos grandes tipos: el primero vinculado al juego físico, que involucra el uso de movimientos corporales, incluyendo al juego rudo y de "luchitas", y el segundo vinculado al juego simbólico o de pretensión, que se caracteriza por el uso del juego de roles y de la imaginación, como elementos

importantes (Jenvey & Jenvey, 2002). Dentro de estas dos grandes categorías se pueden tipificar algunos otros subtipos de juego, los cuales se describen a continuación:

1. Juego Funcional. Es un tipo de juego físico, en algunos marcos teóricos se le considera como juego sensoriomotriz, juego de exploración o juego de manipulación y es más común entre los niños de entre cero y dos años (Johnson et al., 1987). Tiene que ver con la manipulación intencional de objetos y juguetes, con el objetivo de conocer sus propiedades (Bornstein et al., 2002). Dentro de esta categoría de juego se incluyen acciones como tomar, arrojar, levantar, golpear o estirar objetos y juguetes. Dentro del catálogo de observación de Rubin (2001), este tipo de juego se describe como una actividad que llevan a cabo los niños por el disfrute de la sensación física que se crea. Es un tipo de juego muy frecuente en niños de pocos meses de edad. Comúnmente, los niños pequeños se involucran en una sola actividad, como hacer sonar una sonaja, escalar y bajar de una silla o vaciar agua de un contenedor a otro. El juego funcional también se ha definido como aquél en el que los niños utilizan juguetes según el objetivo para el cual fueron creados. Contrasta con el juego simbólico, porque en este último los niños pueden utilizar objetos y juguetes pero imaginando que son otros objetos (Pellegrini, 2001).

2. Juego de construcción. Probablemente la evolución del juego funcional sea el juego de construcción. Éste tiene que ver con el uso de bloques u otros materiales para crear otros objetos más complejos. Se incluyen en este tipo de juego acciones como apilar, moldear, ordenar o amontonar objetos (Lindsey & Mize, 2001). Este juego comienza a aparecer en los niños al final del segundo año de vida (Johnson et al., 1987). Rubin (2001) señala que la principal distinción entre el juego funcional y el de construcción es el objetivo presente durante el juego. Un niño puede jugar con plastilina, palpando su forma y textura con los dedos, sin algún motivo aparente; en este caso, podría ser considerado como un ejemplo de juego funcional. Por

otro lado, otro niño podría manipular la plastilina con el objetivo de hacer un pastel; en este caso, se catalogaría como juego de construcción. En el segundo caso las acciones del niño están orientadas a generar un objeto más complejo que la simple barra de plastilina.

3. Juego Corporal y Rudo. Finalmente, otro tipo de juego físico es el que involucra el uso de movimientos corporales gruesos. Este tipo ha sido de interés para algunas líneas de investigación (e.g. Reed & Brown, 2000), que se han propuesto indagar sobre los beneficios que puede generar el uso de actividades vigorosas dentro del juego. El juego brusco y vigoroso (*rough and tumble play*, R&P) aparece durante la edad preescolar, y se extiende a los años posteriores de la edad escolar. Es un tipo de juego que es más frecuente en varones que en niñas; involucra actividades como las "luchitas", empujones y jalones. A diferencia de la conducta agresiva, los niños que juegan rudo no poseen la intención de dañar o lastimar a los compañeros de juego. Tradicionalmente, se ha asociado con la conducta agresiva posterior de los niños. Sin embargo, estudios recientes (e.g. Dumont & Paquette, 2013) han arrojado evidencia que señala que si existe un cierto control y estructura, este tipo de juego está vinculado con la adquisición de habilidades para la resolución de problemas, niveles más altos de desempeño académico, mejores estrategias de negociación, entre otros aspectos.

4. Juego simbólico. También llamado juego dramático, o juego de pretensión, este tipo de juego incluye aquellos episodios en los que los niños utilizan la imaginación para representar y simbolizar eventos, personajes u objetos. Este juego comienza a aparecer entre el segundo y tercer año de edad de los niños. Inicialmente, los niños representan escenas familiares, como dormir o comer, para posteriormente representar situaciones más complejas (Westby, 2000). Otra manifestación de este tipo de juego tiene que ver con los momentos en los que los niños utilizan ciertos objetos de forma distinta, a su uso original (fingir que una escoba es un caballo o un

zapato es un teléfono) (Pellegrini, 2001). Al final de la etapa preescolar, los niños suelen mostrar capacidades para incluir objetos y escenarios imaginarios en su juego, y para poder interactuar con otros niños dentro de estos “lugares imaginarios” (Westby, 2000).

Otra topografía comúnmente utilizada para describir el juego, tiene que ver el nivel de interacción mostrado. De esta forma, el juego puede ser solitario, paralelo o social.

5. Juego Solitario. Este tipo de juego ocurre cuando el niño juega de forma independiente de otros niños, aun cuando se encuentre en compañía de ellos. Comúnmente, el niño juega utilizando juguetes, manipulándolos de diversas formas, prestando poca atención a las acciones de los otros niños (Rubin, 2001).

6. Juego Paralelo. En este tipo de juego, los niños juegan lo mismo o cosas similares que otros niños, pero sin que exista interacción social entre ellos (Broadhead, 2001). Rubin (2001) señala que en el juego paralelo, el niño puede estar prestando atención al juego de otros niños, su juego se puede ver influido por esta observación. Puede existir un discurso paralelo, en el que habla de forma general sobre los juguetes utilizados, pero no existe una interacción directa entre los niños que juegan.

7. Juego Social. Considerado como juego grupal o juego interactivo, este tipo se caracteriza porque existe interacción durante el juego entre dos o más niños. Rubin (2001) señala que en este juego, los niños juegan colectivamente persiguiendo un objetivo común. Este autor señala que el juego puede ser funcional, de construcción o simbólico, pero los niños colaboran para conseguir un logro común. Broadhead (2001) sostiene que este nivel del juego se acompaña de otras conductas sociales, como pedir y compartir juguetes, ofrecer ayuda a otros niños, intercambio de sonrisas y verbalizaciones, así como tomar turnos.

Según Rubin (2001), estos tipos de juego pueden ser analizadas en dos ejes, uno referido a las funciones cognitivas que participan en el juego (juego funcional, juego de construcción y juego simbólico) y otro orientado al nivel de interacción social mostrado dentro del juego (juego solitario, paralelo y grupal). Ambos pueden ser combinados para generar otros tipos de juego (e.g. juego solitario funcional, juego solitario de construcción, etc.). Pellegrini (2001) muestra una matriz que ejemplifica este postulado (ver Figura 1).

		Eje cognitivo		
		Funcional	De construcción	Simbólico
Eje de interacción Social	Solitario	Funcional-Solitario	Solitario de construcción	Simbólico-solitario
	Paralelo	Funcional-Paralelo	Paralelo de construcción	Simbólico-paralelo
	Grupal	Funcional-Grupal	Grupal de construcción	Simbólico-grupal

Figura 1. Esquema de clasificación de juego de Pellegrini (2001)

### 3.4 Definición de la conducta de juego

Hasta el momento, se han revisado diversos elementos teóricos que permiten proponer una definición de conducta de juego, ésta se presenta a continuación:

*El juego es una actividad de carácter libre, que es llevada a cabo por las personas, especialmente por los niños, sin un objetivo determinado, sino por el simple gusto de hacerlo. Esta actividad se caracteriza por generar emociones positivas, estar motivada intrínsecamente, ser flexible y estar acompañada de la fantasía. Puede ser clasificado según las funciones cognitivas que intervengan (juego funcional, simbólico, de construcción,*

*brusco) y su nivel de interacción social (solitario, paralelo, social, cooperativo).*

A continuación se describen algunos modelos teóricos que han pretendido explicar la forma en la que evoluciona el juego conforme al desarrollo del niño, cuando éste ocurre bajo condiciones normales. Se hace especial énfasis en el desarrollo del juego simbólico, tema central de la presente investigación.

### 3.5 Desarrollo de la conducta de juego

Bornstein et al. (2002) señalan que el juego está altamente relacionado con el desarrollo físico y cognitivo de los niños. Las primeras muestras de juego son de un tipo sensoriomotriz (entre los 12 y los 24 meses), en las que el niño explora y manipula los objetos de su entorno (Saracho, 2002).

Posteriormente, el juego de los niños se vuelve más complejo, al incluir acciones de pretensión y simulaciones, en las que representan situaciones de su vida cotidiana o acontecimientos familiares (Bornstein et al., 2002). La mayoría de los autores señala que el desarrollo simbólico aparece entre el segundo y el tercer año de edad (Saracho, 2002). Otro aspecto importante del juego se relaciona con la forma en la que el niño interactúa con los otros para jugar. Como se expuso con anterioridad, existen al menos tres niveles de interacción dentro del juego o juego social (solitario, paralelo, grupal).

Dentro del desarrollo del juego es importante describir la forma en la que evoluciona y también los elementos personales y ambientales que contribuyen a este proceso.

Westby (2000) propone un modelo teórico que da cuenta de la forma en la que el juego simbólico se desarrolla desde los primeros meses hasta el final de la edad preescolar. Su propuesta fue construida a partir de la observación sistemática de niños en diferentes edades. En la Tabla 2 se muestran brevemente los postulados teóricos de esta autora.

El juego que practica los niños entre los 8 y los 17 meses de edad (que Westby (2000) denomina juego pre-simbólico), se caracteriza por estar dirigido a la exploración y manipulación de objetos. Los niños menores de un año, comúnmente utilizan sus sentidos (manos y boca) para interactuar con los juguetes. Habitualmente, el juego de esta etapa incluye acciones como manipular, doblar, arrojar o estirar objetos.

A partir de los 17 meses de edad, los niños comienzan a desarrollar el juego simbólico, el cual se continuará desarrollando hasta los cinco años (Westby, 2000). Esta autora propone que existen ocho niveles distintos de juego simbólico (ver Tabla 2). El juego simbólico comienza por la representación de situaciones que el niño vive en la vida diaria, como comer o dormir. Inicialmente, el niño es el único agente que participa en el juego, y sólo representa una situación simultáneamente. Más adelante (19 a 22 meses de edad) los niños incrementan poco a poco las escenas y temas representados, ya son capaces de representar escenas simultáneas e incluyen a muñecos como participantes (e.g. el niño carga a una bebé y lo alimenta o lo abraza para que duerma).

A los dos años, las escenas que representan los niños en el juego simbólico suelen incluir más de dos acciones u objetos. Por ejemplo, pueden jugar utilizando una olla, rellenarla de canicas, y fingir que las mezclan con una cuchara para hacer una sopa. Adicionalmente, comienzan a utilizar el lenguaje para incluir a otros en el juego y para añadir detalles (e.g. "la sopa está muy caliente").

A los tres años ocurren importantes cambios para el desarrollo del juego simbólico. En esta edad los niños comienzan a utilizar juguetes miniatura, tales como muñecos para representar situaciones. El juego en el que se representan situaciones estresantes y se resuelven en el mismo juego, comienza a ser común en este periodo de edad. La estructura del juego, la secuencia, el uso de guiones (historias que los niños representan) así como el juego colectivo, se van incrementando significativamente entre los tres y los cinco años.

Westby (2000) señala que el lenguaje forma parte importante del juego simbólico durante la etapa preescolar. Los niños establecen escenas, papeles e incluso objetos imaginarios por medio del lenguaje. Sin embargo, en el juego simbólico también se utilizan objetos como apoyos para la representación.

Tabla 2. Niveles de juego simbólico propuestos por Westby (2000)

Nivel de juego simbólico	Principales características
Nivel 1 (17-19 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de acciones y eventos de la vida diaria (p.e. comer, dormir).</li> <li>- El niño utiliza a su persona para simbolizar.</li> <li>- Sólo se representa una acción.</li> <li>- Utilizan objetos como apoyo (cucharas, cepillos).</li> </ul>
Nivel 2 (19 a 22 meses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento de acciones representadas.</li> <li>- Dos acciones simultáneamente.</li> <li>- Participan muñecos como personajes pasivos.</li> </ul>
Nivel 3 (2 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones representadas se complejizan.</li> <li>- Incluyen a otros en el juego ("Yo juego contigo y tú juegas conmigo").</li> <li>- Uso del lenguaje dentro del juego.</li> </ul>
Nivel 4 (2 ½ años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación de eventos menos personales.</li> <li>- Capacidad para representar situaciones estresantes.</li> <li>- El lenguaje les permite comenzar a asignar roles (p.e. "Tú serás el doctor y yo seré el paciente).</li> </ul>
Nivel 5 (3 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego compensatorio (representación de situaciones estresantes, pero con consecuencias favorables).</li> <li>- Secuencia más clara entre acciones y consecuencias.</li> <li>- Incluye a otros niños en el juego, pero sólo a nivel de juego paralelo.</li> </ul>
Nivel 6 (3 a 3 ½ años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de juguetes miniatura (figuras Playmobil®, casas de muñecas, pueblos, aeropuertos).</li> <li>- Representación de eventos en los que el niño no ha sido un participante activo (e.g. jugar a los policías, bomberos).</li> <li>- Juego con otros niños, asignando roles, negociando papeles.</li> <li>- Inclusión de títeres y muñecos como personajes activos.</li> <li>- Uso de objetos distinto a su uso original (e.g. un bloque puede ser una espada).</li> </ul>
Nivel 7 (3 ½ a 4 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización del lenguaje para establecer escenas y roles.</li> <li>- Generan guiones o historias para representarlas jugando.</li> <li>- Un mismo niño o muñeco puede jugar diferentes papeles.</li> </ul>
Nivel 8 (5 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El lenguaje genera la escena, los papeles y los soportes utilizados.</li> <li>- Utilizar guiones o historias simultáneos.</li> <li>- El juego colectivo se coordina con otros niños, para llegar a un objetivo común.</li> </ul>

Otros modelos han intentado describir la evolución del juego de los niños. Uno de ellos fue propuesto por McCuna (1995, como se citó en Lewis et al., 2000), el cual

señala que el juego de los niños se desarrolla en cinco estadios, éstos se describen a continuación:

- 1) Juego pre-simbólico: no existe evidencia de que el niño juegue simbólicamente.
- 2) Juego simbólico solitario: existen actos de imaginación, pero el niño juega solo.
- 3) Juego simbólico que involucra al niño y a otro: hay actos de imaginación y comienza a haber interacción entre el niño que juega y otros niños.
- 4) Juego simbólico que involucra actos de pretensión: hay representaciones de acontecimientos reales o imaginarios.
- 5) Juego de pretensión jerárquico y planeado: el juego simbólico es planeado, muestra estructura y secuencia.

Aun cuando varían en el nivel de especificidad, ambos modelos señalan que el juego simbólico va desarrollándose en complejidad y estructura a lo largo de la edad preescolar. De la misma forma, el juego va incorporando la participación de otros niños dentro de los episodios de juego. Ambas dimensiones (el juego simbólico y el juego social), van a representar un área de desarrollo importante para el desarrollo general de los niños. El presente trabajo indaga sobre el desarrollo del juego simbólico, por dos razones: a) como se expone a continuación, este tipo de juego parece estar relacionado con múltiples áreas de desarrollo, pero se sabe poco de los factores que influyen en su evolución, y b) la literatura al respecto es mucho menos abundante que la que existe en torno al juego social, lo que indica a necesidad de incrementar los datos sobre este fenómeno.

Algunos estudios han señalado que existen factores que afectan el desarrollo del juego de los niños. Por ejemplo, estudios realizados con niños

depresivos, han mostrado que estos niños suelen tener un desarrollo menos acelerado del juego simbólico (Mol Lous, De Wit, De Bruyn & Riksen-Walraven, 2002). Por otro lado, la investigación también ha documentado que los niños con un desarrollo social atípico, también suelen mostrar dificultades para jugar de forma colectiva (Landy & Menna, 2001). En otro estudio, Darwish, Esquivel, Houtz, y Alfonso (2001) compararon el juego de un niños con historia de maltrato intrafamiliar, en relación a otro grupo de niños sin estas características. Sus resultados señalaron que los niños maltratados mostraban importantes dificultades para jugar colectivamente y para iniciar interacciones con sus pares. El juego solitario de estos niños, mostró una relación negativa con las habilidades sociales de los niños participantes.

A continuación se presenta la revisión de algunos estudios que han documentado la influencia del juego simbólico y el juego social en algunas áreas de desarrollo de los niños.

### 3.6 Beneficios de la conducta de juego en otras áreas de desarrollo

Comúnmente, la conducta de juego ha sido estudiada en relación con otras áreas de desarrollo (social, emocional, lingüística). A nivel general, muchos de los estudios que se exponen en la presente sección, parten del supuesto de que el juego promueve un desarrollo más acelerado en los niños. Algunos estudios han arrojado evidencia sobre este planteamiento. Por ejemplo, Taneja y sus colaboradores (2002) llevaron a cabo un trabajo de intervención con un grupo de 30 niños (con un rango de edad entre 6 a 30 meses) habitantes de un orfanato en la India. Sus datos señalaron que todos los niños mostraban niveles de retraso considerables en las áreas cognitiva, social y de lenguaje, antes de la intervención. Los autores llevaron a cabo sesiones diarias de juego con los niños participantes durante doce semanas. La evaluación llevada a cabo después de la intervención mostró que todos los participantes obtuvieron beneficios en las áreas evaluadas previamente.

Otros estudios han mostrado las implicaciones para el desarrollo de diferentes tipos de juego. Como se expuso anteriormente, el juego simbólico y el juego social representan hitos importantes dentro del desarrollo general del juego. Por lo que se agruparon los estudios en torno a estos dos tipos de juego.

El juego simbólico se ha relacionado con funciones importantes dentro del desarrollo cognitivo y la vida emocional de los niños, siendo en ocasiones un medio de catarsis, de resolución de conflictos y de fomento al pensamiento creativo (Pellegrini, 2001; Saracho, 2002; Schaefer & Drewes, 2012). Otras funciones del juego simbólico tienen que ver con la internalización de normas sociales, de adquisición de roles y la autorregulación (Elías & Berk, 2002).

Lewis y sus colaboradores (2000) llevaron a cabo un estudio para indagar sobre la forma en la que el juego simbólico se relaciona con el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. La muestra estuvo compuesta por 40 niños ingleses con edades de entre uno y seis años. Se les aplicaron pruebas de juego simbólico (*Test of Pretended Play*) y de lenguaje (*Preschool Language Scale*). Los resultados señalaron que existía una relación positiva entre el nivel de juego simbólico (tanto social como solitario) y el nivel del lenguaje, un efecto que era independiente de la edad cronológica de los niños. Esta relación fue registrada tanto para el lenguaje expresivo como para el receptivo.

El estudio de Howe et al. (2002) tuvo como objetivo observar la relación entre las estrategias de negociación mostradas dentro del juego simbólico y el manejo de conflictos en el sistema de pares. Para ello, fueron reclutadas 40 díadas de hermanos, compuestas por al menos un niño en edad preescolar. Los investigadores videograbaron sesiones de 12 minutos de juego de cada par de hermanos participantes. Un grupo de expertos analizó las videograbaciones, enfocándose en el conflicto mostrado, el juego simbólico, y la negociación ante situaciones de conflicto.

Se encontró una relación entre el juego simbólico y el manejo positivo de conflictos. Cuando un conflicto aparecía dentro de un episodio de juego simbólico, los hermanos mostraban mayor disposición para hablar sobre el problema y llegar a una solución negociada (Howe et al., 2002).

En otro estudio, Elias y Beck (2002) se propusieron evaluar la medida en la que el juego simbólico social puede contribuir al desarrollo de autorregulación y control de impulsos en niños preescolares. Para ello, observaron a 53 niños en un rango de edad de entre 3 y 4 años. Cada niño fue videograbado por periodos de 10 minutos en tres situaciones distintas dentro de su centro escolar: a) juego libre, b) limpieza y c) actividades académicas. La situación de juego libre consistía en observar episodios en los que los niños tenían la oportunidad de jugar lo que ellos desearan, de forma solitaria o con sus pares. La situación de limpieza consistía de los momentos en los que ellos tenían que recoger los juguetes y materiales después de haberlos utilizado. Finalmente, la situación de actividades académicas se conformaba por episodios en los que los niños eran sentados en círculo para hacer actividades académicas diseñadas por las educadoras.

Los videos de las observaciones fueron analizados utilizando sistemas de categorías que hacían énfasis en el tipo de juego (e.g. solitario simbólico, social simbólico) y en conductas asociadas a la autorregulación (recoger juguetes, seguir instrucciones). Adicionalmente, los profesores y padres contestaron escalas de auto-reporte donde describían las conductas de los niños en relación a la autorregulación. Hacia el final del ciclo escolar, se pudo establecer una relación positiva entre el juego simbólico social y el nivel de autorregulación en la situación de juego libre y de limpieza, es decir, los niños que jugaban más juego simbólico solían participar más en acciones de recoger materiales y seguir las instrucciones de los adultos (Elias & Beck, 2002).

En otro estudio, Galyer y Evans (2001) pretendieron evaluar la relación entre el juego simbólico y la autorregulación en niños preescolares neozelandeses (4 y 5 años), a partir de generar una situación dramática con juguetes. La forma de evaluar el juego simbólico consistía en observar 20 minutos de juego en los que la autora principal jugaba con cada niño. Los 20 minutos eran divididos en tres partes, en los primeros cinco minutos se les presentaba el conjunto de juguetes que serían utilizados en la sesión. En los cinco minutos posteriores, el niño comenzaba a manipular y utilizar los juguetes. En los 10 minutos restantes, la investigadora manipulaba un títere en forma de cocodrilo que pretendía comerse a los juguetes con los que el niños estaba jugando. El juego simbólico y la

activación emocional eran inferidos a partir de las respuestas que el niño emitía. Se registró la forma en la que el niño enfrentaba la "amenaza" del cocodrilo. Los niños presentaban diversas formas de afrontar la situación, desde no hacer nada, sólo observar, hasta enfrentar directamente al cocodrilo para continuar jugando. Adicionalmente, los padres y profesores de cada niño contestaron cuestionarios en los que señalaban la forma de regulación emocional de los pequeños.

Los niños que mostraban una forma activa de enfrentar al cocodrilo, mostraban puntuaciones mayores de regulación emocional, según el reporte de padres y profesores. Adicionalmente, estos niños mostraron tener mejores niveles de expresión emocional adaptativa, es decir, de empatía y de conciencia emocional en la vida diaria. Se observó una relación positiva entre la cantidad de juego simbólico y la regulación emocional. La frecuencia con la que los padres reportaban jugar simbólicamente con sus hijos, estuvo relacionada con el nivel de juego simbólico mostrado por los niños con la investigadora (Galyer y Evans, 2001). Los autores señalan que en la medida en la que los niños tengan mayores oportunidades de jugar simbólicamente, mostraran un mejor manejo de sus emociones.

McKinney y Power (2012) entrevistaron a 328 estudiantes universitarios para conocer el tipo de paternidad y el tipo de juego que habían tenido cuando eran niños, así como su estado de salud mental en la actualidad. Los resultados señalaron que existía una correlación negativa entre el tiempo dedicado a jugar en la infancia y su reporte actual de trastornos psicopatológicos. Es decir, en la medida en la que los participantes recordaban tener más oportunidades de juego durante la infancia, reportaban tener menos problemas conductuales y emocionales en la edad adulta. Sin embargo, los autores no reportaron la relación específicamente con el juego simbólico.

Como se puede ver, el juego simbólico está relacionado con diferentes conductas importantes en el desarrollo de los niños. Puede estar relacionado a un funcionamiento emocional más positivo y a un desarrollo más eficiente de la autorregulación. Este dato que se corrobora con otros estudios, que han encontrado que el juego simbólico suele no desarrollarse de forma normal en niños que viven situaciones atípicas de desarrollo.

Estudios realizados con niños depresivos (Mol Lous, De Wit, De Bruyn, Riksen-Walraven & Rosti, 2000; Mol Lous et al., 2002) han mostrado que estos niños suelen mostrar menores niveles de juego simbólico, en comparación con niños “normales” y con niños con otras psicopatologías. Los estudios de estos autores incluían la observación de diferentes muestras de niños de entre 3 y 6 años de edad (deprimidos, con otras psicopatologías y normales) en diferentes tipos de juego (simbólico, solitario libre, de manipulación). Los resultados señalaron que los niños deprimidos jugaron menos tiempo que los otros niños evaluados. Sin embargo, esta diferencia se debía exclusivamente al juego simbólico.

Mol Lous y sus colaboradores (2000, 2002) concluyen que la disminución del juego simbólico en niños deprimidos se debe a que estos niños no son capaces de manejar las emociones y pensamientos que se expresan dentro de este tipo de juego. Los autores sostienen que la capacidad de poder manejar emociones y expresarlas de forma dinámica durante el juego, es un indicador de bienestar emocional en los niños.

En otro estudio, Landy y Menna (2001) observaron la interacción de diadas formadas por madres e hijos en edad preescolar (3 a 6 años de edad) en situaciones de juego libre. La mitad estaba constituida por niños agresivos, con altos niveles de conductas desafiantes. La otra mitad de niños, no reportaba tener problemas conductuales. Los autores registraron el tipo de juego mostrado por los niños y las respuestas que las mamás emitían ante las conductas de sus hijos.

El juego agresivo y la conducta disruptiva aparecían en ambos grupos de niños. Sin embargo, las respuestas de las mamás de ambos grupos fueron muy distintas. Las mamás de los niños no agresivos solían involucrarse más en el juego de sus hijos; cuando éstos comenzaban a jugar agresivamente, ellas trataban de darle un giro a las acciones de sus niños por medio del juego simbólico, promoviendo que jugaran de forma más relajada. En contraparte, las mamás de niños agresivos, solían emitir más juicios de valor (e.g. “no hagas eso”, “no juegues así”), detenían con más frecuencia el juego agresivo, se alejaban o lo ignoraban.

Las mamás de niños no agresivos se mostraron más felices y divertidas durante las observaciones. En cambio las mamás de niños agresivos, solían mostrarse menos responsivas, menos sensibles ante la interacción sus hijos, más

negativas en la interacción, además de que externalizaban menos emociones positivas (Landy & Menna, 2001).

Al respecto del juego colectivo o grupal, algunos estudios han documentado las implicaciones de éste para otras áreas de desarrollo. En algunos estudios (Coolahan et al., 2000; Mendez & Fogle, 2002) se evalúa el juego colectivo a partir del reporte de los cuidadores de los niños, ya sean sus profesoras y sus padres. Las muestras de estos estudios comúnmente estuvieron conformadas por niños en edad preescolar (2 ½ a 5 años de edad). Los resultados han señalado que los niños con niveles más altos de juego grupal, suelen tener niveles más altos en el uso del lenguaje, tanto receptivo como expresivo (Mendez & Fogle, 2002), participan activamente en las tareas de aprendizaje dentro del aula, poseen más motivación, persistencia, atención y actitudes positivas hacia el aprendizaje (Coolahan et al., 2000).

En contraste, los niños que observan dificultades para jugar con otros, suelen mostrarse más aislados socialmente, muestran un desempeño académico menor e incluso pueden presentar conductas coercitivas en la interacción con sus pares (Coolahan et al., 2000; Mendez & Fogle, 2002).

Otras investigaciones han observado directamente el juego de los niños en situaciones sociales en escenarios naturales. Pellegrini y sus colaboradores (2002) llevaron a cabo un estudio que tuvo dos objetivos: 1) describir la frecuencia del juego organizado en el patio de recreo, observando diferencias por sexos, y 2) documentar cómo influye la facilidad para el juego, en la competencia social y su subsecuente ajuste en la escuela. La muestra estuvo compuesta por 77 niños de primer grado escolar (30 fueron varones, edad promedio= 6.4 años). Los participantes pertenecían a dos escuelas ubicadas en una comunidad con altos niveles de marginación. Los autores observaron la actividad social de los niños en periodos de 10 minutos durante el recreo. Además, tomaron índices sociométricos sobre preferencia y popularidad social. Finalmente, los observadores calificaron a cada niño según su nivel de competencia social y de desempeño académico.

Los resultados señalaron que participar en juegos sociales durante el recreo fue un importante predictor de la competencia social y el ajuste académico de los niños. Esta relación fue más fuerte para los varones (Pellegrini et al., 2002).

Por otro lado, Flores, Bustos, Mercado y Covantes (2009) llevaron a cabo una investigación observacional con niños mexicanos, en el que observaron el juego colectivo de niños preescolares (de 41 a 77 meses) durante el recreo, por periodos de 15 minutos. Los autores utilizaron un repertorio conductual para registrar las acciones de los niños. Se evaluó el nivel de desarrollo del lenguaje por medio de una prueba estandarizada.

Sus resultados mostraron que el juego grupal fue la conducta que los niños hacían con más frecuencia. En algunas ocasiones, los niños se ponían de acuerdo antes de jugar colectivamente. En otras, primero jugaban de forma solitaria, para después comenzar a jugar con otros. Una conducta que solía aparecer después del juego grupal fue la conversación con otros niños. Adicionalmente, se pudo observar que los niños con niveles más altos de lenguaje, solían jugar más a menudo con otros niños (Flores et al., 2009). Al igual que en el estudio de Pellegrini et al. (2002), estos datos permitirían establecer una relación importante entre el juego colectivo y las habilidades sociales. Tener facilidad para jugar con otros, lleva después a tener habilidades para interactuar con otros.

Como se puede observar, ambos tipos de juego, el simbólico y el grupal, han sido asociados a importantes beneficios en el desarrollo general de los niños, especialmente durante la edad preescolar. Como se mencionó anteriormente, el juego simbólico está asociado con el desarrollo cognitivo (Lewis et al., 2000), el manejo de conflictos (Howe et al., 2002), la autorregulación (Elias & Beck, 2002; Galyer & Evans, 2001) y el bienestar emocional (McKinney & Power, 2012; Mol Lous et al., 2000, 2002). Por este motivo, el presente proyecto de investigación tiene el objetivo de indagar sobre este tipo de juego, debido a su importancia para el desarrollo general del niño en edad preescolar.

Por otro lado, en los estudios revisados el juego simbólico es evaluado para ser considerado como un antecedente de otras áreas de desarrollo (lenguaje, habilidades sociales, ajuste emocional). Sin embargo, estos estudios no indagan sobre los factores personales y ambientales que influyen para que el juego simbólico se desarrolle de forma adecuada.

Existen pocas investigaciones sobre los factores que favorecen el desarrollo del juego simbólico. Algunas de ellas (e.g. Damast et al., 1996) sugieren que ciertas variables parentales, como las habilidades interactivas y educativas, podrían estar relacionadas con el juego simbólico. Por ello, en el siguiente capítulo se revisan estudios en los que se ha documentado la relación entre la participación de los padres y el juego de los niños.

# CAPÍTULO 4. Influencia de la actividad parental sobre el desarrollo del juego simbólico



Como se señaló en el capítulo anterior, el desarrollo del juego en niños preescolares atraviesa por varios estadios, los cuales van desde un juego sensoriomotriz o de manipulación, que comúnmente es solitario, hasta un juego simbólico complejo, que incluye el uso de la imaginación en la representación de roles y de historias, y que suele ser grupal.

Algunos teóricos (e.g. Damast et al., 1996; Johnson et al., 1987) sostienen que la participación de los adultos puede promover un desarrollo más acelerado de la conducta de juego. El juego de los niños suele ser más complejo cuando juegan en compañía de sus padres, que cuando juegan solos, aun teniendo acceso a los mismos juguetes y recursos (Keren et al., 2005).

Los padres guían y modelan la conducta de sus hijos, para que éstos se involucren en actividades más elaboradas de juego. El juego es una actividad parental que requiere tiempo, energía, recursos y compromiso por parte de los padres (Bornstein et al., 2002). Además de ello, existen ciertas conductas y habilidades parentales que se han relacionado con un mejor desarrollo del juego en los niños.

Los momentos en los que los padres juegan con sus hijos representan situaciones de aprendizaje importantes para el desarrollo del juego de los pequeños. Damast y sus colaboradores (1996) señalan que la mejor forma en la que el niño aprende a jugar es a partir de los momentos de interacción que tiene con sus padres. En estos momentos, ambos participantes están interconectados, interactúan al mismo nivel.

Las investigaciones realizadas dentro del área se pueden dividir en tres temáticas: a) descripción del tipo de juego que llevan a cabo los padres con sus hijos, así como los materiales que se utilizan, b) habilidades y conductas mostradas por los progenitores durante los episodios de juego, y c) conductas específicas de los padres que contribuyen a una mayor complejidad del juego. Siguiendo esta lógica de organización, a continuación se presentan algunos estudios revisados que han arrojado evidencias sobre estas temáticas.

#### 4.1 Descripción del juego llevado a cabo entre padres e hijos

John, Hillburton y Humphrey (2013) llevaron a cabo un estudio con 18 familias nucleares, que tenían al menos un hijo de entre 2 y 4.5 años de edad (61% fueron varones). Su objetivo fue describir el juego entre papás, mamás y sus hijos. Para ello, los investigadores acudieron a la casa de cada familia, para grabar en video una sesión de juego libre entre los niños y cada uno de sus progenitores. Las díadas podían elegir entre un conjunto de juguetes proporcionados por los investigadores (material para moldear, bloques de construcción, cuadernos para colorear y un libro de historias). Las sesiones de juego duraban entre 12 y 18 minutos. Se llevaron a cabo análisis cualitativos y cuantitativos con la información recabada. Primero, los videos obtenidos fueron separados para identificar todos los eventos sociales que se presentaron a lo largo de los minutos de interacción. Posteriormente, cada evento fue analizado e interpretado a partir de los tipos de juegos que se mostraban y la participación de los padres y los niños. Adicionalmente, cada video fue evaluado con apoyo de la Escala de Disponibilidad Emocional (Biringen, 2000), que permite evaluar el nivel de sensibilidad, responsividad, no intrusividad y no hostilidad del padre, así como el nivel de responsividad e involucramiento del niño.

Los resultados mostraron que el juego promovido por las mamás era cualitativamente diferente del juego promovido por los papás. Las mamás solían utilizar el juego como un medio de enseñanza (de colores, formas, nombres de objetos), como una estrategia para dar estructura a la conducta del niño, además de que motivaban en mayor medida la verbalización del pequeño, especialmente en relación a las emociones.

El juego promovido por papás tenía sus propias características. Para empezar, solían jugar físicamente más cerca, se comportaban con más frecuencia como un niño de la misma edad que su hijo, además de que se mostraban más disponibles para permitir que el pequeño dirigiera la actividad de juego. Adicionalmente, mostraron con mayor frecuencia la conducta de reto, en la que el papá proponía una actividad nueva para el niño, y le ofrecía apoyo

para que la llevara a cabo, aun cuando inicialmente el niño manifestara que no podía (John et al., 2013).

Por otro lado, no fue posible identificar diferencias significativas en el indicador cuantitativo de la Escala de Disponibilidad Emocional, entre mamás y papás, ya que en cinco de los seis factores que mide esta escala, las puntuaciones de ambos eran bastante parecidas. Únicamente en la dimensión de estructura, las mamás obtuvieron una media significativamente más alta que los papás. Los autores concluyen que el juego de ambos progenitores es cualitativamente distinto, pero esto no repercute en que exista una relación emocional más fuerte de uno u otro. Además, sugieren que la participación de ambos padres en el contexto de juego podría representar una situación complementaria, en la que las conductas de mamás y papás contribuyen, de forma combinada, a un mejor desarrollo de los niños.

Por su parte, Lindsey y Mize (2001) observaron sesiones de juego entre padres y niños, de 33 familias nucleares (mamá, papá y un hijo) que tuvieran un niño en edad preescolar. En total fueron 18 niños y 15 niñas, sus edades oscilaron entre los 42 y los 80 meses, mostrando una media de edad de 60.3 meses. Todos los participantes pertenecían a la clase media y media-alta.

En este estudio se observó la interacción entre los niños y sus padres, durante una sesión de 10 minutos de juego físico y 10 minutos de juego simbólico. Primero, era observado uno de los progenitores, y dos o tres semanas después, el otro. El orden de observación era establecido aleatoriamente, de forma contrabalanceada según el sexo de los padres. Durante la sesión de juego simbólico, se les proporcionaron juguetes adecuados para este tipo de juego (e.g. disfraces, muñecos, material de doctor, teléfonos). Para la situación de juego físico, se les dieron juguetes como pelotas, pistolas de dardos, un bate de beisbol, entre otros. Las sesiones fueron videograbadas y analizadas con un protocolo de categorías que registraba el tipo de juego y el nivel de involucramiento del papá y la mamá. El nivel de involucramiento fue definido como un continuo (desde sólo observar el juego del niño sin participar, hasta participar activamente).

Tres semanas después de estas observaciones, los niños del estudio fueron observados en una situación de juego con sus amigos de la escuela. Estos amigos eran identificados a partir de un cuestionario sociométrico que se aplicó con anterioridad. En esta ocasión, se hizo especial énfasis en evaluar la frecuencia con la que los niños participantes iniciaban interacciones de juego con sus compañeros. Se hizo la distinción entre juego simbólico y juego físico.

Los papás de los niños más grandes, solían jugar menos simbólicamente, en comparación de los papás de niños más pequeños. Las mamás se involucraban más en el juego, tanto físico como simbólico, con niños más pequeños.

Por otro lado, los papás presentaron un mayor involucramiento e iniciaban con más frecuencia el juego, en la situación de juego físico, que en la situación de juego simbólico. De la misma forma, los papás de varones jugaban significativamente más juego físico que los papás de niñas. En contraste, las mamás promovían con mayor frecuencia el juego simbólico. Igualmente, el nivel de juego simbólico fue mayor cuando las díadas estuvieron compuestas de integrantes del mismo sexo (papá-hijo, mamá-hija).

La forma de participación de los padres también se vio afectada según el sexo de éstos. Los papás se involucraban de forma más imperativa, es decir, solían dar más indicaciones directas a sus hijos sobre la forma de jugar o de utilizar los juguetes. En cambio, las mamás se mostraban más como guías, sugiriendo ideas sin ser demasiado intrusivas en el juego de los niños.

Finalmente, se registró una correlación positiva entre el nivel de involucramiento de ambos padres en el juego simbólico, y el grado con el que sus hijos iniciaban situaciones de juego simbólico con su grupo de pares. Lo mismo ocurrió con respecto al juego físico.

También se han documentado diferencias por sexo, con respecto a la utilización de juguetes. Wood, Desmarais y Gugula (2002) llevaron a cabo un estudio en el que participaron 48 niños (de entre 2 y 6 años de edad) y 144 adultos, de los cuales la mitad eran los padres de los niños y la otra mitad eran adultos no relacionados con ningún niño. Este último grupo de adultos fueron reclutados por los investigadores. Cada uno de los niños participó en tres sesiones de juego de 15 minutos. En una sesión jugaban con alguno de sus padres, en una

segunda sesión jugaban con alguno de los padres de los otros niños participantes y en la tercera sesión jugaban con alguno de los otros adultos no relacionados. El orden en el que se llevaban a cabo las sesiones fue establecido aleatoriamente y de forma contrabalanceada. En cada sesión de juego, los investigadores les proporcionaron a los participantes un kit de juguetes que se componía de cinco juguetes típicamente masculinos, cinco típicamente femeninos y cinco neutrales.

Los resultados mostraron que los niños solían utilizar preferencialmente juguetes masculinos, mientras que las niñas jugaban más con juguetes femeninos y neutrales. Los papás, cuando jugaban con sus propios hijos, mostraban mayor disponibilidad para jugar con juguetes masculinos. Cuando se trataban de niñas, los padres se enfocaban en juguetes femeninos y neutrales.

En las investigaciones citadas, se describen diferencias en el juego que promueven los papás y las mamás con sus hijos. Sus resultados señalan que existen diferencias importantes de acuerdo al sexo de cada uno de los progenitores. Las mamás suelen jugar más simbólicamente, mientras que los papás promueven con mayor frecuencia el juego físico (John et al., 2013; Lindsey & Mize, 2001). Los padres también modulan sus conductas dependiendo del sexo del hijo, utilizando juguetes y promoviendo juegos propios de cada sexo (Wood et al., 2002).

Sin embargo, en la forma de involucrarse en el juego de sus hijos, los resultados resultan contradictorios, ya que en el estudio cualitativo de John et al. (2013) se describe que los papás juegan más cerca de sus hijos, permitiendo que ellos guíen la actividad. En contraste, los datos de Lindsey y Mize (2001) evidencian lo contrario, que son las mamás las que se involucran más en el juego de sus hijos, además de fungir como guías ante el juego de éstos, mostrándose menos imperativas que los papás del estudio.

#### 4.2 Habilidades parentales que influyen en el juego de los niños

Además de describir la forma de actuar de los padres en situaciones de juego, se han evaluado algunas habilidades parentales que podrían influir en el desarrollo del juego de los pequeños.

En el estudio de Lindsey y Mize (2001), descrito en la sección anterior, se observó que un mayor involucramiento de los padres en el juego de sus hijos, se relacionaba con una mayor frecuencia de juego simbólico y físico de los niños dentro de su grupo de pares. Sin embargo, hay que señalar que existen otras conductas o habilidades que los papás llevan a cabo y que se podrían relacionarse con el desarrollo del juego de sus hijos.

Una de estas habilidades tiene que ver con la capacidad del padre de permitir que el niño guíe el juego, participando como seguidor en el juego. John y sus colaboradores (2013) identificaron que esta habilidad era más frecuente en los papás que en las mamás, además de que ellos jugaban con mayor frecuencia como un niño de la misma edad que su hijo.

En relación a esto, Bodle, Zhou, Shore y Dixon (1996) documentan la evolución de la forma de jugar de los padres con sus hijos, en la medida en la que éstos van creciendo. En su estudio, participaron 29 díadas (padre-hijo), que fueron evaluadas a los 13, 14, 20 y 21 meses de edad del niño. Del total, 21 díadas se conformaron de un niño y su mamá, mientras que el resto de un niño y su papá. Cada díada fue evaluada a partir de la observación de sesiones de juego en estos cuatro momentos. Dichas sesiones se analizaron para identificar el tipo de juego (funcional, de construcción y simbólico) del niño y las conductas de apoyo del padre. Se registró especialmente el nivel de ayuda que los padres ofrecían para el juego de los niños.

Sus resultados señalaron que, de los 13 a los 21 meses de edad del niño, las díadas solían mostrar un juego más complejo, en relación especialmente al juego simbólico y de construcción. Por otra parte, los datos mostraron que para los 20 y 21 meses de sus hijos, los padres participaban menos tiempo en el juego de los niños, y éstos jugaban más que en edades anteriores. Los autores sugieren que conforme la edad avanza, los padres van permitiendo que los hijos dirijan más la actividad, que cuando son más pequeños. Si están en lo correcto, para la edad preescolar (un poco después de la edad en la muestra de los autores), la función de permitir que el niño guíe la actividad ya debería ser una conducta frecuente de los padres (Bodle et al., 1996). Desafortunadamente, estos autores no registraron la otra parte de esta acción que consiste en seguir el juego del niño.

En la investigación de Grossmann y sus colaboradores (2002), descrito en el capítulo 2, se evaluó el juego entre padres e hijos en diversos factores: sensibilidad mostrada por el padre (permitir que el niño guíe el juego), cooperación con el juego que el niño proponga y conducta de reto ante la conducta de juego del niño. Aun cuando estos autores no evaluaron la forma en la que estas variables influían en el desarrollo del juego de los niños, sus datos revelaron que estas conductas fueron buenos predictores del ajuste socioemocional de sus hijos a la edad de 6, 10 y 16 años.

Por otro lado, Trawick-Smith y Dziurgot (2011) señalan que el sobre-involucramiento de los padres en el juego de sus hijos, puede interferir con el desarrollo de éste. Cuando los padres participan en exceso en el juego de sus hijos, los niños suelen reportar menores niveles de juego social. Algunos padres son especialmente sensibles al juego de sus hijos, lo que les permiten ajustar su juego con respecto a la edad y ritmo del niño. En contraste, algunos padres se muestran demasiado intrusivos y poco sensibles, lo que genera que no exista un ajuste positivo en su dinámica de juego.

El estudio de Trawick-Smith y Dziurgot (2011) tuvo el objetivo de analizar el apoyo que ofrecen los docentes de preescolar para el desarrollo del juego de los niños durante esta etapa. Para ello, contaron con una muestra de ocho educadoras de kínder y 32 de sus alumnos, que tenían entre tres y cuatro años de edad. Los autores observaron sesiones de juego, tal como se daba naturalmente, entre los docentes y los niños.

Los videos de las sesiones fueron analizados, a partir de dividirlos en segmentos que representaban episodios de juego de los niños y ofrecimientos de ayuda de las educadoras. El análisis se enfocó en identificar las situaciones en que los niños solicitaban apoyo para jugar, y la ayuda proporcionada por las educadoras. Las necesidades que los niños expresaban fueron de diferentes tipos (e.g. dificultades para jugar con otros niños, para apilar bloques o para utilizar algún material determinado).

Las conductas de ayuda de las educadoras fue clasificadas en cuatro tipos: 1) guía directa (indicar directamente al niño lo que tenía que hacer), 2) guía indirecta (proporcionar comentarios y sugerencias), 3) observación

(únicamente observar el juego de los niños por alrededor de 5 segundos), y 4) no interacción (no proporcionar ayuda).

Los resultados mostraron que la forma de responder al juego de los niños solía depender del nivel de necesidad que los niños expresaban. Cuando los niveles de necesidad eran altos, la respuesta más frecuente de las educadoras era brindar ayuda directa, es decir, las educadoras se acercaban al niño para brindarle una respuesta específica. Cuando el nivel de necesidad era medio, la respuesta más común era brindar ayuda indirecta, que consistía en hacer sugerencias a los niños sobre lo que tenían que hacer, pero sin brindar una respuesta específica. Finalmente, cuando los niños no mostraban necesidad de ayuda, la respuesta de los educadores era la observación. Trawick-Smith y Dziurgot (2011) sugieren que la participación de los adultos en el juego del niño debe estar relacionada con la percepción de lo que el niño requiere durante dicha actividad.

Otro aspecto evaluado en relación al juego entre padres e hijos es el nivel de responsividad. Como se revisó en el capítulo 2, esta variable suele asociarse al nivel de sensibilidad parental y tiene que ver con la forma en la que el adulto atiende a las conductas y necesidades de los niños. Flippin y Watson (2011) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue indagar la influencia de la responsividad paterna en el desarrollo del juego de los niños. Para ello, se observaron sesiones de juego de 16 niños con diagnóstico de autismo en edad preescolar (36 a 70 meses de edad) y sus padres. Para las sesiones de juego, los autores les proporcionaron a los participantes un equipo de juguetes propios de la edad de los niños.

Los videos de las interacciones fueron analizadas con registros conductuales (por intervalos de 5 segundos) que permitieron evaluar el nivel de responsividad de los padres en dos aspectos: a) imitación del padre del juego del niño (imitar la acción del niño con un juguete similar, seguir el juego del niño, demostración de una nueva acción con un juguete al niño), y b) respuesta verbal del padre (hablar directamente al niño o nombrar o etiquetar objetos con los que el niño juega). Adicionalmente, se registró el tiempo y el tipo de juego del niño

durante las sesiones de observación (juego exploratorio, relacional, funcional o simbólico).

Los niños mostraron un mayor juego simbólico con sus papás, que con sus mamás. Al establecer relaciones entre los niveles de responsividad paterna y el juego de los niños se pudo observar que el juego simbólico se relacionaba significativamente con la imitación del papá durante el juego, y con la responsividad verbal de ambos padres. Por su parte, el juego funcional estuvo relacionado positivamente con el nivel de responsividad verbal de ambos padres (Flippin & Watson, 2011).

Feldman (2007) se planteó el objetivo de observar la influencia de la sincronía emocional padre-hijo en el desarrollo del juego simbólico de éste. Para ello, reclutó a 86 familias, compuestas por mamá, papá y un niño. Los participantes fueron evaluados cuando los niños tenían cinco meses de edad, y vueltos a contactar a los 33 meses de edad. En ambos momentos, la autora videograbó sesiones de juego entre el niño participante y sus padres. Con este material, registró el nivel de sincronía emocional (expresiones emocionales recíprocas entre la díada) y el tipo de juego mostrado por el niño (funcional, simbólico, de construcción). A los cinco meses fueron grabadas sesiones de 5 minutos de juego interactivo entre los bebés y cada uno de sus padres, en los que se evaluó: el nivel de afecto mostrado (positivo, negativo o neutro) y el temperamento/activación del niño (positivo, negativo o neutro). A los 33 meses de edad, se videograbaron sesiones de juego libre entre los niños y cada uno de sus padres. En este momento, se evaluó, de forma independiente, el tipo de juego que los niños y el padre mostraban. Con los datos recabados en cada momento, se calculó el nivel de sincronía padre-hijo, que era un índice que reflejaba el grado en el que los padres y los niños llevaban a cabo la misma actividad.

La autora llevó a cabo análisis de regresión entre las variables evaluadas de los padres y el nivel de juego simbólico de los niños. Sus resultados mostraron que la cantidad de juego simbólico ejecutado por ambos padres, la reciprocidad de las mamás, así como la sincronía y el afecto positivo evaluado a los 5 meses, eran buenos predictores del nivel de juego simbólico que los niños mostraron a los 33 meses de edad (Feldman, 2007).

Con lo expuesto hasta aquí, los resultados empíricos indican que el involucramiento, la responsividad y la sincronía de los padres están relacionados con mayores niveles de juego simbólico (Feldman, 2007; Lindsey & Mize, 2001). Sin embargo algunos estudios señalan que este involucramiento debe ser adecuado según las necesidades expresadas por los niños durante sus sesiones de juego (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Por tal motivo, más que respuestas específicas del adulto ante el juego del niño, el adulto debe poseer la capacidad de percibir lo que el niño requiere durante el juego, para actuar ante esta información. Por tal motivo, la sensibilidad, habilidad parental que fue descrita en el capítulo 2, podría ser clave para entender la interacción de los padres durante el juego con sus hijos. Como se recordará, la sensibilidad se define como la habilidad de percibir las necesidades de los niños (Biringen, 2000).

Damast et al. (1996) señalan que mientras que el adulto juega con el niño, puede ser sensible a las acciones y al juego de éste. Si esto ocurre, el adulto puede modificar su conducta de juego para adecuarse al nivel de desarrollo o a las necesidades que tiene el niño en ese momento.

A este respecto, Zerwas (2003) llevó a cabo un estudio con 660 niños y sus mamás, los cuales fueron evaluados a los 15, 24 y 36 meses de edad. En cada uno de estos momentos, la investigadora observó sesiones de juego del niño. Dichas sesiones fueron evaluadas para conocer el nivel de juego simbólico mostrado, utilizando un instrumento que permitía registrar la complejidad del juego. Adicionalmente, se evaluaron sesiones de interacción entre las mamás y los niños. En cada ocasión, se les proporcionaron ciertos materiales didácticos (e.g. un libro para colorear, bloques de construcción). Se videograbaron 15 minutos de esta interacción y los videos fueron analizados con escalas de observación que medían: a) sensibilidad materna y b) involucramiento positivo del niño.

A los 36 meses de edad, los niños fueron observados en una sesión de juego junto con uno de sus pares cercanos (algún primo o amigo de la escuela). Para esta sesión, se le proporcionaron diferentes juguetes relacionados al juego simbólico. En este momento, se utilizó una escala para evaluar el nivel de complejidad en el juego social (solitario, juego social simple, juego social complejo y juego simbólico complejo). Se utilizó otra escala para evaluar el tipo

de juego simbólico mostrado por los niños (fantasía, de representación y creativo). Ambas escalas fueron utilizadas para obtener un nuevo índice, que la autora identificó como “juego simbólico social complejo”.

Sus resultados señalaron que el nivel de complejidad del juego simbólico a los 36 meses estuvo relacionado con el nivel de sensibilidad mostrada por las mamás, con la experiencia que los niños habían tenido con otros pares y con su sexo. Las mamás que mostraban niveles más altos de sensibilidad, solían tener hijos con mayores niveles de juego simbólico. De la misma forma, en la medida en la que el niño tuviera más contacto y oportunidad de jugar con otros niños de su edad, su nivel simbólico, especialmente el de tipo grupal, solía ser más frecuente. Finalmente, a lo largo de las evaluaciones realizadas, las niñas mostrar más juego simbólico que los niños (Zerwas, 2003).

Otros autores han pretendido explicar el juego de los niños a partir de otras habilidades parentales expuestas en el capítulo 2. Por ejemplo, Belsky, Garduque y Hrcir (1984) llevaron a cabo un estudio con el propósito de evaluar la influencia del tipo de apego y el desarrollo del juego. Para ello, observaron a 61 niños junto con sus papás y mamás, a la edad de 12 y 13 meses. Se observaron sesiones de 30 minutos de juego del niño en compañía de su papá y de su mamá. El orden de estas sesiones fue contrabalanceado. Para las observaciones de juego del niño, se le proporcionaban juguetes propios de su edad, entre los que se incluían una taza de té, un cepillo de cabello y una muñeca. No se le indicaba al padre que interactuara con su hijo durante esta sesión de juego, ya que a los investigadores les interesaba evaluar la complejidad de juego que el niño podría mostrar de forma independiente. Para evaluar esto, los autores grabaron las sesiones para posteriormente analizarlas utilizando una escala para registrar diferentes conductas de juego como: a) manipulación simple de juguetes, b) manipulación combinada de juguetes, c) juego funcional, d) juego simbólico, entre otras. Después de cada sesión de juego, los niños eran evaluados junto con sus padres en la situación del extraño, para conocer el tipo de apego, que podía ser clasificado como seguro, evitativo o resistente.

Los resultados señalaron que los niños con apego seguro solían mostrar una mayor complejidad en el juego, es decir, solían pasar más tiempo jugando de

forma funcional, y menos tiempo explorando los objetos de forma simple. En contraparte, el juego de niños con apego inseguro fue más sencillo, caracterizado por únicamente incluir acciones de exploración. No hubo diferencias en cuanto al juego simbólico entre los tres grupos (Belsky et al., 1984).

Por su parte, Schary, Cardinal y Loprinzi (2012) se propusieron indagar sobre la relación entre estilos parentales y el juego físico mostrado por los niños. Para ello, entrevistaron a 195 padres de niños en edad preescolar (2 a 5 años de edad), los cuales contestaron cuestionarios psicométricos en los que registraron su nivel de apoyo (que englobaba los factores: involucramiento, juego con el niño, trasladar al niño a actividades de juego, observar las actividades físicas del niño y proveer información sobre el juego), su estilo parental (autoritario, autoritativo, permisivo y negligente) y el nivel de juego y actividad física de sus hijos.

Los resultados mostraron que los papás clasificados como autoritativos solían mostrar más involucramiento en el juego de sus hijos, en comparación con los padres clasificados con los otros estilos parentales. Las otras dimensiones de soporte parental mostraban correlaciones medias y bajas en relación al juego físico de los niños (Schary et al., 2012).

Es importante señalar que, aun cuando no se encontraron estudios expresamente dirigidos a evaluar habilidades parentales (como el nivel de activación o la estructura), éstas cumplen una importante función en el juego de los niños. Como se mencionó en el capítulo 2, Paquette (2004) enfatiza la necesidad de que el nivel de activación de los papás sea alto mientras juegan con sus hijos. Esta habilidad tiene que ver con el grado en el que el padre estimula a su hijo. Esto es muy importante en situaciones de juego, donde se involucra un uso activo de la imaginación. En la medida en la que el papá estimule a su hijo a jugar, el niño podría involucrarse más en el juego, mostrando una mayor complejidad.

Por su parte, como también fue expuesto en el capítulo 2, Biringen (2000) menciona la importancia de la estructura, que consiste en ampliar la conducta del niño, para llevarla a un nivel más complejo. En el caso del juego, esta función debería ser considerada clave en el desarrollo del juego simbólico. Durante las sesiones de juego, los padres podrían expandir el juego de sus hijos, para

motivarlos a incluir temas más elaborados, usar más objetos dentro de las representaciones o incluir más personajes o roles en el juego.

En la siguiente sección se revisan trabajos que han estudiado la forma en la que los padres podrían promover la complejidad del juego de sus hijos a partir de otras conductas, tales como el modelamiento o la imitación.

#### 4.3 Influencia de los padres en la complejidad del juego de los niños

En este último bloque se exponen algunas investigaciones dentro del área que han documentado la forma en la que los padres contribuyen a que el juego de sus hijos evolucione en complejidad. Con respecto al juego simbólico, los adultos contribuyen de diversas formas a su desarrollo. Por ejemplo, los padres pueden mostrar ciertas conductas de juego, y luego permitir que su hijos las imiten. También pueden mostrarle al niño cómo representar situaciones y objetos, a la vez que utilizan la imaginación dentro del juego. Finalmente, otra opción es permitir que el niño inicie o conduzca la secuencia del juego, mientras que el adulto aporta comentarios para añadir elementos de fantasía (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj & Podlesek, 2014). Otros aspectos en los que el padre contribuye al desarrollo del juego simbólico de su hijo, tienen que ver con proporcionar materiales y juguetes que motiven al niño a jugar esta forma, desarrollar escenarios de juego consistentes y comprensibles, además de participar y mantener roles y reglas durante el juego (Bodrova, 2008).

Nielsen y Christie (2008) señalan que el juego simbólico comienza inicialmente con la imitación que el niño hace de las acciones de sus padres. Estos autores sostienen que las habilidades de representar o imaginar no se desarrollan por sí solas. Desde el segundo año de edad, los niños imitan a sus padres en sus las acciones cotidianas para poder desarrollar posteriormente la capacidad de representación e imaginación.

Nielsen y Christie (2008) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de indagar la forma en la que la conducta de modelamiento influye en el juego simbólico presentado por niños en edad preescolar. Para ello, observaron el juego

de 32 niños, de entre 27 y 41 meses de edad. Los niños fueron contactados en centros de educación preescolar, solicitando el consentimiento de sus padres. Los investigadores llevaron a cabo sesiones de juego con los niños, que fueron analizadas posteriormente. En las sesiones, cada niño era colocado en una mesa frente a un investigador. Sobre la mesa había una serie de juguetes representativos de objetos reales (un cepillo, un juego de té, entre otros) y una casa de muñecas, junto con muñecos miniatura. Inicialmente, se le permitía al niño jugar durante 4 minutos de forma libre. A continuación, el investigador jugaba con los juguetes, representando algunas escenas con los muñecos y la casa (e.g la hora de dormir o la hora de comer). Es decir, el investigador hacía una demostración de juego simbólico. Posteriormente, se le indicaba al niño que era su turno de jugar, y se le permitía jugar con los objetos durante otro periodo de tiempo. Las sesiones fueron grabadas para evaluar el juego simbólico mostrado por los niños en este momento.

Sus resultados mostraron que, después de la fase de modelamiento, los niños solían mostrar mayores niveles de juego simbólico. Lo que indica que el modelamiento del adulto puede incrementar esta conducta, por lo menos cuando es de forma inmediata.

Marjanovič-Umek et al. (2014) observaron a 58 niños de entre dos años y medio y seis años de edad, junto con alguno de sus padres (participaron 47 mamás y 11 papás). Los investigadores visitaron la casa de los participantes para videograbar sesiones de juego entre los niños y uno de sus padres, con una duración de 30 minutos. Los investigadores proporcionaban un conjunto de juguetes relacionados al juego simbólico. Para evaluar el juego, los autores utilizaron una escala de observación que se componía de 46 reactivos, los cuales evaluaban cinco dimensiones sobre el involucramiento del padre con el niño: a) contenido del juego, b) contexto del juego, c) dirección guiada, d) transformaciones mentales y e) mantenimiento del juego. Los reactivos hacían referencia a la participación del padre (e.g. "Si el niño lleva a cabo un acto, el padre lo refuerza", "El padre elabora un elemento del cual el niño habla", "El padre crea una situación imaginaria") y a la participación del niño (e.g. "El niño imita directamente un acto de imaginación del padre", "El niño habla como el rol

que está representando”, “El niño continúa con su juego, después de una interacción con el padre”).

Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre las diez variables evaluadas. Posteriormente, un análisis de regresión mostró que el uso de transformaciones mentales por parte del padre fue buen predictor del contenido, del contexto y de las transformaciones mentales del juego del niño. La guía directa del padre fue buen predictor del contenido del juego del niño. Al respecto de las otras variables evaluadas, no se observaron efectos significativos (Marjanovič-Umek et al., 2014).

Por otro lado, Keren, Fledman, Spitzer & Tyano (2005) observaron a 35 niños de tres años de edad, en compañía de sus padres; las sesiones fueron de 15 minutos con cada uno de sus padres, en la casa de los participantes. Los investigadores le otorgaban a cada día un kit de juguetes que incluía material propio del juego simbólico. Adicionalmente, ambos padres participaron en una sesión de juego tradicional, en el que los investigadores les proporcionaron una casa de muñecos miniatura, con figuras que representaban a los miembros de una familia.

Las sesiones de juego de los participantes fueron analizadas utilizando códigos de registro que evaluaban: a) el contenido del juego presentado por los niños con una escala de observación de cinco niveles (1: no aparece... 5: aparece frecuentemente). Con esta escala se evaluó la frecuencia con la que aparecían diferentes temas de juego simbólico: alimentación, baño, limpieza, hora de dormir, visita al doctor, entre otros. Además, se registró la frecuencia con la que los padres respondían ante estos temas de juego.

Se evaluó otro factor llamado “Calidad del juego del niño”, en el cual se incluían criterios como afecto positivo, afecto negativo, nivel de organización y respuesta verbal. Se utilizó una escala de estimación de cinco niveles (1: bajo, hasta 5: alto), para evaluar dichos criterios.

Finalmente, se utilizó una escala de estimación para evaluar la calidad del juego de los padres en cuanto a su nivel didáctico, su ampliación de temas, su nivel de crítica, de intrusividad, de creatividad, de afecto positivo y negativo, cantidad de vocalización y cantidad de contacto físico.

Para la situación de juego trádico, se utilizaron los mismos códigos descritos anteriormente, pero el nivel de análisis fue toda la familia como unidad. De esta forma, los autores pretendieron analizar el nivel de interacción global de la familia. Los resultados les permitieron identificar una serie de factores para estas evaluaciones: a) juego simbólico elaborado por el niño, b) afecto mostrado por el niño, c) facilitación de los padres para el juego simbólico, d) restricciones de los padres sobre el juego, e) cooperación de la tríada, f) juego instrumental de la tríada. Adicionalmente, se evaluó el nivel de satisfacción marital de los padres por medio de un cuestionario estandarizado y el nivel de inteligencia verbal, por medio de una prueba de inteligencia.

Con respecto a los temas, tanto las niñas como las mamás mostraban más temas de la comida, de la hora de dormir y la hora del baño. En contraste, los niños mostraban más juegos agresivos que las niñas; mientras que los papás solían mostrar más temas de construcción y reparación.

El nivel de elaboración del juego del niño estuvo relacionado positivamente con la facilitación del papá del juego del niño y el juego cooperativo durante la interacción con ambos padres. Por otra parte, se registró una correlación negativa entre este juego y el nivel de restricción mostrada por los progenitores.

Se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple con los factores evaluados, los cuales mostraron que el nivel de creatividad de los papás, el nivel de cooperación de toda la familia, así como el desarrollo verbal de los niños, fueron buenos predictores del nivel de elaboración del juego simbólico mostrado por los niños participantes.

Los estudios revisados en esta sección arrojan luz sobre la forma en la que los padres promueven la complejidad del juego de sus hijos. El modelamiento de los padres (asociado a la imitación de los hijos) parece ser un elemento importante en este proceso (Nielsen & Christie, 2008). Esta situación es de trascendencia, tanto para la conducta de representar como para la elección de temas durante el juego (Keren et al., 2005). Además del modelamiento, otra función importante de los padres es la de proveer indicaciones directas o indirectas sobre el juego. En

ellas, los padres pueden incrementar el contenido y complejidad del juego a partir del uso del intercambio verbal (Marjanovič-Umek et al., 2014).

Con lo descrito hasta este punto, es claro que las investigaciones en el área han aportado evidencias de que el juego simbólico está relacionado con algunas acciones y habilidades que muestran los padres durante momentos de interacción con sus hijos, refiriéndose especialmente a momentos en los que padres e hijos juegan juntos (Damast et al., 1996). El juego simbólico infantil se ha asociado a habilidades parentales como la sensibilidad (Zerwas, 2003) o la responsividad (Flippin & Watson, 2011), y a conductas que los padres hacen deliberadamente para complejizar el juego -modelamiento, apoyo y sugerencias verbales- (Keren et al., 2005; Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008).

Sin embargo, aún quedan importantes aspectos por explorar, que podrían estar involucradas en el juego simbólico de los niños. Tal es el caso de habilidades parentales como el nivel de estimulación (expuesto por Paquette, 2004, sin evidencias empíricas claras) o la ludicidad (señalada por Barnett, 2007, que también omite datos empíricos). Además, como ha sido señalado anteriormente, los hallazgos reportados por los investigadores no siempre son consistentes. Por estas razones se requiere realizar mayores estudios en este campo, para contar con mayor conocimiento sobre las relaciones que guardan diversas habilidades parentales y el desarrollo del juego simbólico. Este aspecto guarda una clara relación con el desarrollo psicológico de los niños.

Una de las razones por las que no se tiene un pleno conocimiento de los aspectos referidos, es el hecho de que existen distintos modelos teóricos que guían los objetivos y metodología de las investigaciones, y ello puede dificultar la comunicación entre psicólogos.

Después de exponer los distintos modelos teóricos y los principales hallazgos de investigación en el campo, se considera necesario plantear un modelo integrativo, encaminado a retomar definiciones, clasificaciones y hallazgos empíricos, y que sirva de guía o plataforma para la realización de la presente investigación. En la siguiente sección se exponen los aspectos de dicho modelo integrativo.

# CAPÍTULO 5. Propuesta de un modelo integrativo



El juego simbólico de los niños se desarrolla de manera importante a lo largo de los años preescolares. Sin embargo, este proceso no se da por sí solo, sino que los niños necesitan ciertos elementos para desarrollar su capacidad de jugar simbólicamente (Nielsen & Christie, 2008). El juego simbólico podría estar influido por múltiples aspectos, entre los que destacan las habilidades que muestran los padres durante momentos de interacción con sus hijos, especialmente en momentos de juego (Damast et al., 1996). Los padres son los agentes sociales que pueden generar las condiciones de estimulación e interacción adecuadas para promover este desarrollo.

Sin embargo, para que este proceso se lleve a cabo, el presente trabajo parte de la hipótesis de que los padres de familia deben desarrollar una serie de habilidades parentales que les permitan desarrollar esta actividad.

La primera habilidad parental a destacar es la *SENSIBILIDAD*, que a pesar de que ha sido retomada en diversos enfoques y teorías, a nivel general puede definirse como la habilidad del padre de interpretar y responder a las señales del niño (Biringen, et al., 2014). En momentos de juego, esta habilidad le permite al padre conocer las necesidades y requerimientos de su hijo, para poder adecuar su conducta al juego del niño (Damast et al., 1996; Zerwas, 2003). En la medida en la que el padre entienda la dinámica del juego de su hijo, podrá mostrar mejores respuestas durante sesiones de juego con él (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Por tal motivo, esta habilidad es incluida como primer elemento en el modelo integrativo propuesto, que se muestra en la Figura 2.

Otro elemento que la literatura especializada resalta en esta situación, tiene que ver con el *NIVEL DE INVOLUCRAMIENTO* o *PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO*. Este constructo se identifica como el grado en el que el adulto sigue el juego del niño (Lindsey & Mize, 2001). Sin embargo, en esta actividad, es importante identificar también el nivel en el que el padre permite que el niño guíe la actividad del juego (Bodle et al., 1996; John et al., 2013) ya que un sobreinvolucramiento en el juego del niño podría generar efectos negativos (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Incluso, en el estudio de Keren y sus colaboradores (2005) se observó un efecto negativo entre el nivel de restricción de los padres y el juego simbólico del niño. Por ello, en el modelo propuesto se

incluye el involucramiento del padre, que se identifica como la forma de participar en el juego. Además, se incluyen las categorías de permitir que el niño guíe el juego, seguir el juego del niño y guiar él mismo el juego. Se presume que la participación de los padres en el juego de sus hijos debería ser variada. Es decir, a veces los padres actúan como seguidores y otras como guía, dependiendo de lo que el niño requiera en cada momento determinado, por lo que esta dimensión estará relacionada con el nivel de sensibilidad (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). En las categorías propuestas por Biringen et al. (2014), algunas de estas acciones se conciben dentro del factor de No-intrusividad.

Otra habilidad parental que podría mostrar una importante influencia en el juego simbólico es la *ESTRUCTURA*, que es conceptualizada por Biringen et al. (2014) como el grado en el que el adulto amplía la conducta del niño, a la vez que establece límites y reglas. Sin embargo, se considera que estos dos elementos son conductas distintas, por lo que en el modelo propuesto se tratan como entidades separadas. Siguiendo esta lógica, la estructura se concibe como el grado en el que el adulto promueve que su hijo juegue de una forma más compleja. La literatura revisada muestra que los padres utilizan diversas acciones para conseguir este fin. Entre estas acciones están el plantear retos al niño para que lleve a cabo ciertas conductas dentro del juego (Grossmann et al., 2002), modelar formas de juegos (e.g. transformaciones mentales, representaciones con juguetes) para que después los niños las imiten (Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008), plantear escenarios y temas de juego (e.g. “vamos a jugar a...”) (Bodrova, 2008; Keren et al., 2005) o simplemente hacer sugerencias para que el niño incorpore elementos a su juego. En el modelo propuesto, se incluye la dimensión de estructura, considerando todos estos elementos.

Las habilidades expuestas anteriormente han sido estudiadas en algunas investigaciones empíricas, mostrando tener relación con el juego simbólico. Sin embargo, otras habilidades parentales podrían estar relacionadas con el juego simbólico en niños en edad preescolar. En el capítulo dos se revisaron algunas de ellas (nivel de activación, ludicidad), las cuales se exponen a continuación.

Paquette (2004) sostiene que la habilidad de *ESTIMULACIÓN* tiene que ver con la forma en la que los padres estimulan a sus hijos, promoviendo la

exploración, la ejecución de conductas nuevas y la superación de obstáculos. Este autor hipotetiza que esta habilidad podría contribuir a que los niños muestren una mayor complejidad en el juego simbólico. Según los criterios publicados por este autor y sus colaboradores, la estimulación tiene que ver con brindar apoyo para que el niño lleve a cabo las conductas deseadas, por medio de motivaciones verbales, contacto físico u otro tipo de incentivos, como aplausos (Paquette & Bigras, 2010). Esta categoría es incluida dentro del modelo, contemplando estos indicadores.

Por otro lado, se incluye en el modelo la dimensión de *LUDICIDAD* o capacidad de jugar. Ésta se describe como la habilidad de reestructurar una situación para volverla más alegre y divertida (Barnett, 2007). En el estudio de Jung (2011) se sugiere que, en la medida en que los cuidadores tengan la capacidad de modular su conducta dentro de sus interacciones con niños pequeños, tales interacciones serán más positivas. Esta habilidad tiene que ver con gestos y expresiones emocionales positivas que los adultos muestran durante las interacciones con niños. Los datos del estudio de Feldman (2007) sugieren que, cuando los padres se comportan emocionalmente positivos, los niños suelen mostrar más juego simbólico. Por estos motivos, se incluye la ludicidad como una habilidad dentro del modelo integrativo propuesto.

Con respecto al juego simbólico, se pretenden integrar diversos elementos que permitan llevar a cabo una evaluación integral del nivel de desarrollo y de la complejidad. En la mayoría de los catálogos de evaluación, el juego simbólico se identifica como una única categoría de juego (e.g. Rubin, 2001). Sin embargo, tal como expone Westby (2000), existen diversos niveles de juego simbólico que se presentan a lo largo de la edad preescolar. Por tal razón, se considera que es importante contar con diversas categorías de juego simbólico para tener una evaluación más fina del nivel de desarrollo que muestren los niños que participen en el estudio empírico del presente proyecto.

Para el modelo se retoma la propuesta de Westby (2000), por lo que se consideran las siguientes categorías de juego simbólico: a) simbolización de sucesos siendo el niño el protagonista, b) uso de juguetes miniatura para la representación, c) transformaciones simbólicas de unos objetos en otros, y d)

generación de historias complejas usando sólo la imaginación. Contemplando estos elementos, se incluye el juego simbólico dentro del modelo propuesto, como variable dependiente o consecuente de las habilidades parentales propuestas. El modelo propuesto se encuentra en la Figura 2.

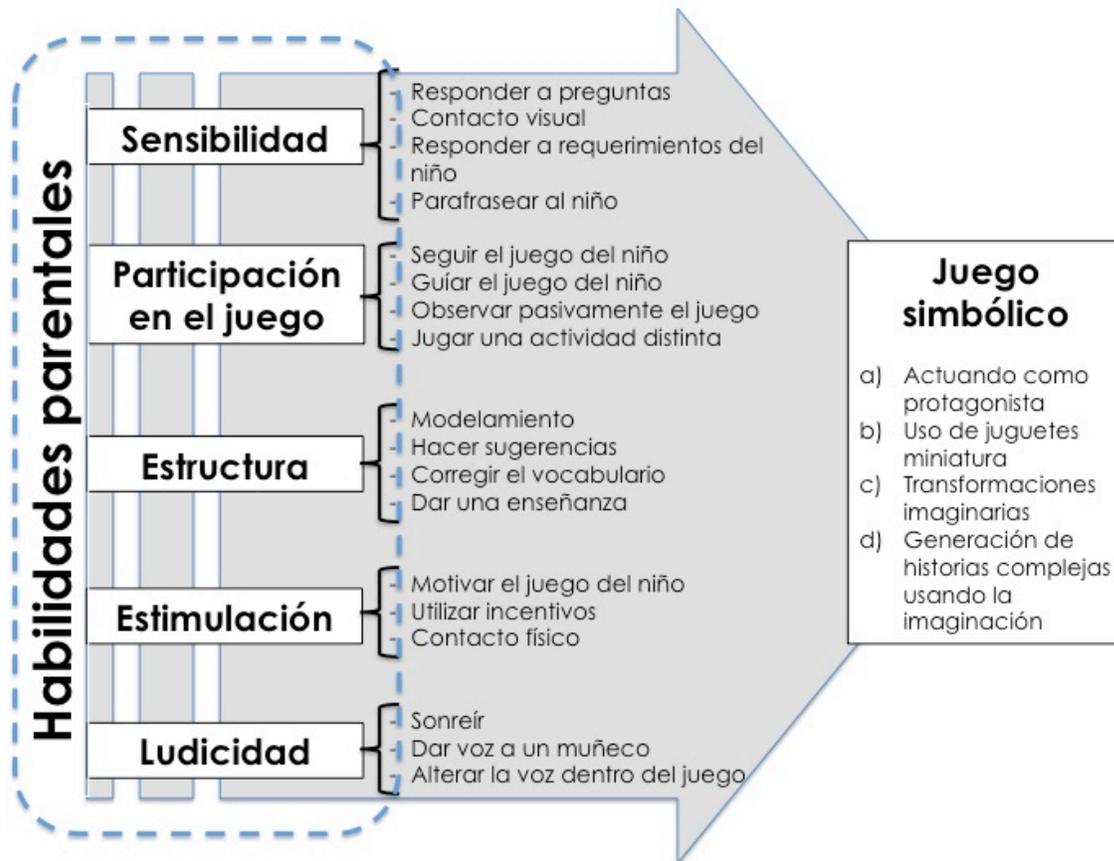


Figura 2. Modelo teórico propuesto para el presente proyecto de investigación

Al partir de este modelo, es posible proponer un estudio empírico que indague sobre la influencia de las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico de niños preescolares, el cual se describe en la sección de metodología. A nivel general, se espera que estas habilidades parentales se relacionen positivamente con los indicadores de juego simbólico, es decir, que en la medida en la que los padres presenten estas conductas, los niños mostrarán formas de juego simbólico más complejas.

# CAPÍTULO 6. Investigación Empírica



## 6.1 Antecedentes

La edad preescolar comprende entre los tres y cinco años de edad (Craig & Baucum, 2001). Durante este periodo, los niños suelen mostrar un rápido desarrollo en el área social, cognitiva, psicomotriz y emocional. Hacia el final de esta etapa, los niños en condiciones normales de desarrollo, suelen contar con habilidades que les permiten gozar de una relativa autonomía en muchas de las actividades de la vida cotidiana (Hernández, 2006).

La conducta de juego también muestra un amplio desarrollo durante esta etapa. El juego de los niños pasa de ser un juego sensoriomotriz y de manipulación, a un juego simbólico, rico en complejidad (Bornstein, Venuti & Hahn, 2002). En el juego simbólico, los niños utilizan su imaginación para representar situaciones, roles, historias y objetos (Pellegrini, 2001). Se espera que este tipo de juego esté altamente desarrollado y sea una actividad muy común alrededor de los cinco años (Westby, 2000).

Diversas investigaciones han documentado la relación entre el juego y otras áreas de desarrollo, como el lenguaje (Lewis et al., 2000), el ajuste socio emocional (McKinney & Power, 2012), la autorregulación (Elias & Beck, 2002; Galyer & Evans, 2001) y la resolución de conflictos (Howe et al., 2002); pero pocas estudios se han enfocado en los aspectos que influyen en el desarrollo de este tipo de juego.

La participación de los padres representa un importante factor que influye sobre el desarrollo del juego simbólico (Johnson et al., 1987; Lindsey & Mize, 2001). Damast y sus colaboradores (1996) señalan que la mejor forma en que el niño aprende a jugar es a partir de los momentos de juego que vive con sus padres. En estos momentos, ambos participantes están interconectados e interactúan al mismo nivel. Durante estas sesiones de juego, los papás y mamás aportan elementos para que el juego de sus hijos se vuelva más complejo.

Los pocos estudios realizados al respecto, han sugerido que algunas conductas que hacen los padres durante los episodios de juego con sus hijos fomentan el desarrollo del juego simbólico. De esta forma, conductas parentales como el involucramiento en el juego (Lindsey & Mize, 2001), el modelamiento de

distintas formas de juego (Nielsen & Christie, 2008), así como la facilidad para participar (Marjanovič-Umek et al., 2014), han sido relacionadas con el desarrollo del juego simbólico en los niños.

Algunos estudios han pretendido documentar la relación entre algunas habilidades parentales y el juego simbólico.

Algunas de las habilidades que tienen que ver con el desarrollo del juego simbólico son la sensibilidad mostrada durante sesiones de juego (Zerwas, 2003), la responsabilidad (Flippin & Watson, 2011), la capacidad de percibir cuando el niño requiere ayuda (Trawick-Smith y Dziurgot, 2011) y la habilidad para permitir que el niño guíe el juego (Bodle et al., 1996). Otros trabajos han estudiado la relación con el tipo de apego (Belsky, Garduque & Hrncir, 1984) y los estilos parentales (Schary, Cardinal & Loprinzi, 2012). A pesar de ello, la evidencia empírica al respecto, resulta ser escasa.

## 6.2 Justificación

El estudio del juego simbólico es un tema importante para la investigación del desarrollo, debido a que éste está relacionado con el lenguaje, el ajuste socio emocional, la autorregulación, entre otros aspectos, durante la edad preescolar (Elias & Beck, 2002; Galyer & Evans, 2001; Howe et al., 2002; Lewis et al., 2000). Por otro lado, el juego simbólico es un medio de expresión emocional importante para los niños. Los niños representan, a través del juego, situaciones problemáticas y estresantes de su vida personal. Los teóricos de la terapia de juego (e.g. Schaefer & Drewes, 2012) señalan que esta actividad es el medio natural que los niños utilizan para manejar y hablar de sus emociones. Por todo esto, se puede señalar que un desarrollo óptimo del juego se relaciona con un estado de bienestar general. En el estudio de McKinney y Power (2012) se estableció que un adecuado ajuste emocional en la adultez se relaciona con haber tenido oportunidades de jugar durante la infancia.

Sin embargo, algunos niños no muestran un desarrollo normal del juego simbólico. Los niños con depresión, con problema de agresión y con historias de

maltrato suelen jugar en menor medida, y de forma menos compleja (Darwish et al., 2001; Landy & Menna, 2001; Mol Lous et al., 2002).

Por todos estos elementos, se puede señalar que el estudio del desarrollo del juego simbólico es, o debería ser, un hito importante en la investigación. Dentro del área, existe una gran cantidad de estudios sobre el juego simbólico durante la edad preescolar. Sin embargo, en la mayoría de ellos, este tipo de juego es evaluado para establecerlo como antecedente de otras conductas (lenguaje, resolución de conflictos, autorregulación, entre otras). Pocos trabajos estudian el juego simbólico como variable dependiente.

La participación de los padres en situaciones de juego con sus hijos podría constituir un elemento importante que fomenta el desarrollo del juego simbólico (Damast et al., 1996; Johnson et al., 1987). Durante estas situaciones, algunas habilidades parentales (e.g. sensibilidad, estructura) podrían tener un efecto positivo en el desarrollo del juego simbólico, tal como lo sugieren algunos estudios empíricos (Flippin & Watson, 2011; Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008; Trawick-Smith & Dziurgot, 2011; Zerwas, 2003). Sin embargo, los trabajos disponibles al respecto son muy escasos. En la revisión bibliográfica realizada en torno a este proyecto, no fue posible hallar más de diez trabajos en la literatura internacional. En nuestro país, no fue posible encontrar estudios publicados al respecto.

Algunas habilidades parentales no han sido estudiadas en relación con el juego simbólico infantil. Esto es debido a que han sido identificadas en líneas de investigaciones muy recientes y los estudios empíricos en torno a ellas son también escasos. Este es el caso de las habilidades propuestas por la Teoría de Relación de Activación (Paquette, 2004). Este autor y sus colaboradores han señalado que el nivel de activación conductual y la habilidad para establecer límites son conductas parentales relevantes durante la edad preescolar de sus hijos (Paquette & Dumont, 2013).

Por otro lado, algunos autores han estudiado la *ludicidad* o capacidad para jugar en adultos. La ludicidad se define como la capacidad de los adultos para estructurar o reestructurar una situación determinada, para volverla más relajada, entretenida y divertida (Barnett, 2007). Algunos estudios recientes han

evaluado la ludicidad como un rasgo de personalidad en los adultos (Proyer & Jehle, 2013). Otros sugieren que este rasgo o habilidad podría ser un elemento importante durante las interacciones entre adultos y niños, tal como lo sugiere el estudio exploratorio de Jung (2011). En este estudio el autor observó a dos niños en compañía de dos de sus cuidadores, durante algunos meses en un centro preescolar; sin embargo no hay noticias de otros estudios en esta línea de investigación.

Ante la escasa investigación existente sobre habilidades parentales y su posible influencia en el desarrollo de este tipo de juego, se considera necesario incluir tales aspectos en un estudio cuyo objetivo sea indagar sobre los factores antecedentes del juego simbólico.

Otro elemento importante respecto de los estudios que se han realizado dentro del área, son los métodos de evaluación que los autores han utilizado para medir las habilidades parentales. Aun cuando en la mayoría de los estudios se utilizan metodologías observacionales, la forma de indagar sobre las conductas estudiadas es variada. La forma de registro más frecuente es el uso de escalas observacionales de estimación. Al usar estas escalas, comúnmente los investigadores videograban periodos de interacción entre sus participantes (de entre 15 a 20 minutos), para después evaluarlos utilizando una serie de escalas tipo Likert. Los encargados de hacer esta evaluación son observadores entrenados. Sin embargo, algunas de sus escalas muestran carencias metodológicas importantes. Por ejemplo, la Escala de Disponibilidad Emocional (Biringen, Robinson & Emde, 2000) cuenta con seis de estas escalas, pero cada escala engloba un número amplio de conductas o criterios a evaluar. Cuando el observador coloca un valor numérico, éste podría estar relacionado con una u otra conducta determinada (que no es posible ubicar específicamente), o bien, podría estar registrando la aparición de varias conductas que se presentan dentro del mismo periodo de observación. Para superar este problema se requiere hacer ajustes en las escalas, de tal modo que se pueda registrar cuáles conductas específicas ocurren durante los episodios interactivos diádicos.

En el estudio de Smith, Landry y Swank (2000) se utilizaron escalas de estimación, pero que se componían únicamente de escalas de valor, y los

observadores indicaban su percepción sobre si ocurría o no la conducta. Por ejemplo, si se evaluaba el afecto mostrado por la madre, la escala para evaluar era de cinco niveles, donde "1" significaba "No se muestra afecto" y "5" significaba "Se muestra mucho afecto". Este tipo de escalas dependen en gran medida de la percepción de los observadores y de lo que para ellos signifiquen conceptos como "mucho", "poco" o "regular".

Por este motivo, se considera importante desarrollar un método de evaluación de las habilidades parentales que cuente con criterios conductuales específicos, permitiendo generar registros más objetivos. Uno de los objetivos de la presente investigación es trabajar en este sentido.

También se espera obtener datos que permitan conocer más a fondo la influencia de diversas habilidades parentales para promover el juego simbólico de sus hijos, prestando mayor atención a la función de los padres dentro del desarrollo psicológico de los niños. Los resultados derivados de esta investigación podrían servir para generar nuevos programas de intervención enfocados a mejorar la forma en la que los padres interactúan con sus hijos preescolares, promoviendo mayor atención a las situaciones de juego.

### 6.3 Planteamiento del problema

Como ha sido señalado anteriormente, los hallazgos reportados por los investigadores de esta área no siempre son consistentes, por lo que aún deben realizarse diversos estudios en este campo, para contar con mayor conocimiento sobre las relaciones que guardan diversas habilidades parentales y el desarrollo del juego simbólico de sus hijos. Aspecto que guarda una clara relación con el desarrollo psicológico de los niños.

Una de las razones por las que no se tiene un pleno conocimiento de los aspectos referidos, es el hecho de que existen distintos modelos teóricos que guían los objetivos y metodología de las investigaciones, y ello puede dificultar la comunicación entre psicólogos.

Después de exponer los distintos modelos teóricos y los principales hallazgos de investigación en el campo, se considera necesario plantear un modelo

integrativo, encaminado a retomar definiciones, clasificaciones y hallazgos empíricos, y que sirva de guía o plataforma para la realización de la presente investigación.

Para la realización del presente estudio, se parte del modelo expuesto en el capítulo 5. Más que un modelo a probar matemáticamente, representa un esquema de trabajo para la dirección de la presente investigación. Dicho esquema se reproduce nuevamente en la Figura 3.

Como se puede ver en el esquema, se asume que las habilidades parentales mostraran una relación con el juego simbólico, o en el mejor de los casos fungirán como antecedentes de éste. Las habilidades parentales pueden definirse con una serie de capacidades, conocimientos y destrezas, que los padres muestran durante la crianza de sus hijos, las cuales les permiten desarrollar de mejor forma esta actividad, además de aprovechar de forma más eficiente los ambientes y oportunidades de desarrollo (Johnson et al., 2014; Rodrigo & Martín, 2009).

En el presente estudio, se consideran cinco habilidades parentales, las cuales son sensibilidad, participación en el juego, estructura, estimulación y ludicidad. Los indicadores conductuales que se sugieren en la Figura 3, fueron identificados con ayuda de la literatura científica revisada; más adelante se ofrecen definiciones operacionales de cada una de estas habilidades.

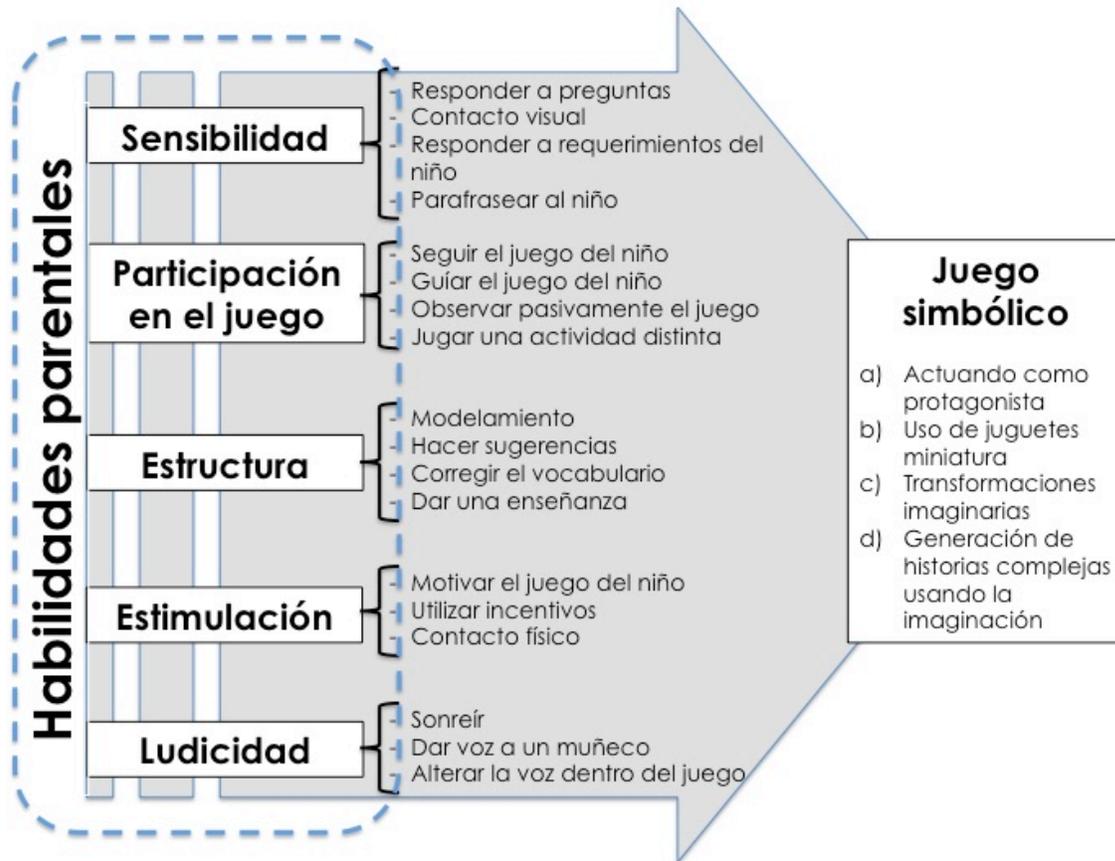


Figura 3. Habilidades parentales evaluadas y su influencia en el desarrollo del juego simbólico.

El esquema engloba distintas habilidades parentales que podrían estar relacionadas con el desarrollo del juego simbólico. Inicialmente, se considera la *SENSIBILIDAD*, que es definida como el grado en el que los padres interpretan y atienden las señales de sus hijos (Biringen, Derscheid, Vliegen, Closson & Easterbrooks, 2014). Esta habilidad resulta particularmente importante, ya que en momentos de juego, el adulto debe estar atento a lo que su hijo requiera, moviéndose al mismo nivel de interacción y modulando su conducta según las necesidades del pequeño (Damast et al., 1996; Zerwas, 2003).

En segunda instancia, se encuentra la *PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO*. En algunos momentos del juego, se requiere que el adulto permita que el niño guíe la actividad, actuando él como un seguidor. En otras circunstancias, el adulto puede tomar un papel más activo para enseñar o complejizar el juego del niño

En tercer lugar, la habilidad de *ESTRUCTURA* tiene que ver con el grado en el que el adulto promueve que el niño muestre una mayor complejidad en el juego (Biringen et al., 2014). La literatura al respecto ha descrito algunas acciones que los adultos llevan a cabo para lograr este objetivo. Entre ellas destacan el plantear retos al niño (Grossmann et al., 2002), modelar formas de juegos (e.g. transformaciones imaginarias, representaciones con juguetes) para que después los niños las imiten (Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008), plantear escenarios y temas de juego (Bodrova, 2008; Keren et al., 2005) o hacer sugerencias para que el niño integre más elementos al juego.

Por otro lado, la *ESTIMULACIÓN* tiene que ver con el grado en el que los padres guían a sus hijos a la exploración, motivándolos a ejecutar conductas nuevas y superar obstáculos (Paquette, 2004). A pesar de no existir evidencias empíricas al respecto, Paquette y Bigras (2010) plantean como hipótesis que esta habilidad podría contribuir a que los niños muestren una mayor complejidad en el juego simbólico. Algunas de las conductas asociadas a la estimulación son las motivaciones verbales, el contacto físico u otro tipo de incentivos, como los aplausos.

Adicionalmente, se incluye en el modelo la dimensión de *LUDICIDAD* o capacidad de jugar. Esta dimensión ha sido descrita como la habilidad de reestructurar una situación para volverla más alegre y divertida (Barnett, 2007). Esta habilidad tiene que ver con gestos y expresiones emocionales positivas que los adultos muestran durante las interacciones con niños. Algunos estudios (e.g. Feldman, 2007; Jung, 2011; Lindsey & Mize, 2001) sugieren que mientras que los padres se muestran emocionalmente más positivos fomentaran en mayor medida el juego simbólico.

Las definiciones conceptuales y operacionales de cada una de éstas se encuentran en la Tabla 3. En todos los casos, la definición operacional se conforma de las conductas que reflejan cada una de estas habilidades parentales.

Tabla 3. Definiciones conceptuales y operacionales de las habilidades parentales

Habilidad	Definición conceptual	Definición operacional
Sensibilidad	Habilidad de los padres para interpretar y responder a las señales de los niños (Biringen, et al., 2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a preguntas que genera el niño</li> <li>- Establecer contacto visual con el niño</li> <li>- Responder a intentos del niño de llamar la atención del adulto</li> <li>- Reflejar o parafrasear frases que dice el niño durante el juego</li> </ul>
Participación en el juego	Habilidad de los padres para involucrarse en el juego de sus hijos, tiene que ver con dos aspectos, participar como seguidor o como guía dentro del juego (Bodle et al., 1996; John et al., 2013).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir el juego del niño</li> <li>- Guiar el juego del niño</li> <li>- Observar pasivamente el juego del niño</li> <li>- Jugar otra actividad distinta a la actividad que juega el niño</li> </ul>
Estructura	Habilidad parental en la que el adulto amplía la conducta del niño, para promover que éste juegue de una manera más compleja (Biringen et al., 2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelar una conducta para que el niño la lleve a cabo</li> <li>- Hacer sugerencias para que el niño juegue de determinada forma</li> <li>- Corregir el vocabulario</li> <li>- Enseñar algún tipo de conocimiento</li> </ul>
Estimulación	Habilidad de los padres que les permite promover la exploración, la ejecución de conductas nuevas y superar obstáculos (Paquette, 2004).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar el juego del niño</li> <li>- Utilizar incentivos</li> <li>- Hacer contacto físico</li> </ul>
Ludicidad	Habilidad de los padres para jugar con sus hijos, tiene que ver con expresiones emocionales o actividades relacionadas al juego (Barnett, 2007; Feldman, 2007).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonreír</li> <li>- Dar voz a un muñeco</li> <li>- Alterar la voz, involucrando esta acción dentro del juego.</li> </ul>

El juego simbólico se define como un tipo de juego en el que el niño utiliza la imaginación para representar objetos o situaciones (Pellegrini, 2001). Este tipo de juego involucra diferentes acciones, como el uso de transformaciones mentales

de objetos, la representación de situaciones cotidianas, el juego de roles o de situaciones reales o imaginarias (Rubin, 2001). Siguiendo los planteamientos de Westby (2000), el juego simbólico va evolucionando a lo largo de la edad preescolar. Según esta autora, entre los 17 y los 19 meses de edad, los niños comienzan a mostrar primeros intentos de juego simbólico, al representar escenas de su vida cotidiana, como por ejemplo fingir que duermen o hacer como si comieran utilizando cucharas, platos o vasos vacíos. Entre los 19 y los 22 meses de edad, estas representaciones se van complejizando, ya que suelen combinar más de dos acciones, además de que comienzan a utilizar a muñecas u osos de peluche dentro de sus representaciones.

Para los dos años, el lenguaje va tomando un papel importante dentro del juego simbólico, ya que le permite invitar a otros individuos a jugar con él. Para los dos años y medio, los niños comienzan a representar escenas menos cotidianas (e.g. las visitas al doctor). Además en esta edad, el lenguaje comienza ayudarles a asignar papeles a los que participan en el juego. Para los tres años, las escenas que se representan suelen mostrar secuencias más complejas, al representar varias acciones y sucesos que ocurren uno tras otro, o uno a consecuencia de otro. Según esta autora, el uso de muñecos miniatura dentro del juego simbólico comienza a aparecer alrededor de los tres años y medio. Esta misma edad, los niños comienzan a representar escenas en las que no han participado directamente (e.g. acciones de bomberos, policías o astronautas). El uso de transformaciones mentales también aparece en este periodo. Estas transformaciones involucran el uso de objetos de forma distinta a su uso original (e.g. fingir que un plátano es un teléfono).

Para los cuatro y cinco años el juego va volviéndose más complejo. Suele utilizarse lenguaje para establecer escenarios y roles que los niños juegan a representar. Westby (2000) señala que hasta antes de este nivel, los niños suelen usar ciertos apoyos para poder jugar de forma simbólica (e.g. juguetes, muñecos, títeres), pero para los cuatro y cinco años, el uso de apoyos comienza a ser menos necesario, lo que implica que los niños usen prioritariamente el lenguaje para jugar de forma simbólico.

A partir de estos planteamientos, se pueden identificar cuatro conductas específicas referidas al juego simbólico: 1) el niño juega simbólicamente siendo él mismo el protagonista (entre los 17 y los 24 meses), 2) elabora transformaciones mentales, pretendiendo que un objeto es otro diferente (aparece alrededor de los tres años y medio), 3) utiliza miniaturas para representar escenas (aparece alrededor de los tres años y medio), y 4) juega de forma compleja, utilizando prioritariamente el lenguaje para establecer papeles y situaciones (alrededor de los cuatro y los cinco años).

Con base en todo lo expuesto, se plantean la siguiente pregunta de investigación:

1. ¿Cómo se relacionan las habilidades parentales (sensibilidad, participación en el juego, estructura, estimulación y ludicidad) con el desarrollo de juego simbólico en niños en edad preescolar?

Se toma como base el modelo integrativo y, para contestar la pregunta de investigación, se plantea el siguiente objetivo general para la presente investigación.

Objetivo general:

Evaluar y analizar la forma en la que influyen las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico en niños mexicanos en edad preescolar.

Derivados de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos de investigación:

1. Analizar la relación entre las habilidades parentales durante episodios de juego diádico y el juego simbólico mostrado por los niños.
2. Describir y documentar el comportamiento de niños y padres de familia en situaciones de juego simbólico, a través de instrumentos que permitan tanto el detalle cualitativo referente a la descripción anecdótica, como el análisis cuantitativo que permita el registro de frecuencias y tasas de conducta.
3. Construir instrumentos de observación confiables que permitan evaluar las habilidades parentales y las conductas de juego simbólico.
4. Capacitar y entrenar observadores independientes, probando la pertinencia de los instrumentos construidos en otras investigaciones interesadas en el tema.
- 5.- Evaluar el grado en que los datos empíricos recabados por este medio se adecuan al modelo integrativo propuesto.
6. Identificar posibles patrones conductuales mostrados por los padres de familia y los niños participantes en el estudio.
7. Construir una propuesta orientada a vislumbrar alternativas de intervención en la práctica clínica y educativa, encaminadas a promover un mejor desarrollo de los niños en edad preescolar.
8. Analizar las implicaciones de estos hallazgos en la construcción de una relación parental y familiar más cercana y positiva.

Derivados de estos objetivos, se plantea la siguiente hipótesis de investigación, en relación al primer objetivo específico:

H1. Existirá una relación positiva y significativa entre las habilidades parentales y el juego simbólico, es decir, en la medida en la que los padres muestren más habilidades, los niños mostrarán una mayor complejidad de juego simbólico.

Siguiendo la dinámica de estos objetivos planteados, se llevará a cabo una investigación que se compondrá de dos estudios. El objetivo de la primera es llevar a cabo un estudio descriptivo para la construcción y piloteo de los instrumentos de evaluación. Durante la segunda etapa se llevará a cabo un estudio explicativo para evaluar el grado de influencia entre las habilidades parentales y el desarrollo del juego simbólico en niños preescolares mexicanos.

#### 6.4 Estudio 1. Estudio exploratorio

Durante esta etapa, el objetivo principal fue construir y pilotear los instrumentos que permitieran evaluar las variables consideradas en la presente investigación.

En primera instancia se revisaron diferentes instrumentos ya existentes que han evaluado estas variables. Algunos de esos instrumentos son la Escala de Disponibilidad Emocional [*Scale of Emotional Availability*] (Biringen, Robinson & Emde, 2000), la Evaluación de Relaciones Tempranas entre Padres e Hijos [*Parent-Child Early Relational Assessment*] PCERA (Clark, 1999) y la Evaluación de Juego de la Interacción Padre-Niño [*Parent-Child Interaction Play Assessment*] PCIPA (Smith, 2001). Durante esta revisión se puso especial atención a la conceptualización teórica de los constructos evaluados, a los criterios utilizados y a la forma de asignar valores numéricos. Esto permitió contar con un listado preliminar de conductas a observar.

Lo que se perseguía era construir catálogos conductuales que permitieran registrar con precisión las conductas mostradas por los padres y los niños en situaciones de juego. Se implementó el proceso propuesto por Flores, Bustos y Valencia (2011), el cual incluye: a) realizar videograbaciones de las conductas a evaluar, b) generar registros narrativos y cualitativos de las conductas de interés, c) posteriormente generar categorías conductuales, y finalmente d) construir un sistema de observación. Este trabajo de análisis de instrumentos y de registro de las videograbaciones fue llevado a cabo por el investigador, con respaldo de tres investigadoras expertas en el campo. A continuación se detalla todo el trabajo realizado

#### Método

##### Participantes

Para la construcción de los instrumentos participó una muestra de seis díadas conformadas de un niño en edad preescolar y alguno de sus padres. Participaron cinco niños, uno de ellos fue grabado en compañía de sus dos padres,

constituyendo las díadas 1 y 2. La tabla 4 muestra el sexo de los participantes y la edad de los niños. Los niños y sus padres fueron contactados por el investigador de forma personal, algunos de ellos eran parientes de pacientes que acudían a atención psicológica a la Clínica de Atención Comunitaria de una universidad particular del norte de la Ciudad de México. Los padres firmaron formatos de consentimiento informado para participar en el estudio.

Tabla 4. Características de la díadas participantes.

# de díada	Sexo del niño	Edad del niño	Sexo del padre
1	Niño 1 (varón)	5 años, 9 meses	Masculino
2	Niño 1 (varón)	5 años, 9 meses	Femenino
3	Niña 2 (mujer)	4 años, 10 meses	Femenino
4	Niño 3 (varón)	4 años, 6 meses	Femenino
5	Niño 4 (varón)	5 años , 3 meses	Masculino
6	Niño 5 (varón)	4 años 1 mes	Femenino

## Materiales

El conjunto de juguetes que se les proporcionaba a las diadas consistía de un equipo de doctor, utensilios de cocina, alimentos (papás fritas, pizza, pastel), herramientas (un martillo, unas pinzas, un desarmador, cuatro tornillos), figuras miniaturas de Playmobil® (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 de Playmobil®. En el anexo 1 se pueden observar fotografías de los juguetes utilizados en el estudio.

Para la realizar las videograbaciones se utilizó una cámara digital marca Samsung®, modelo SSD, con micrófono incluido. Los videos recopilado eran guardados en una memoria Micro SD.

## Procedimiento

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 y sus colaboradores (2012), las cuales consistieron en los siguientes elementos:

- a) Se realizaron registros anecdóticos y cualitativos de los videos, identificando las conductas mostradas por los participantes.
- b) Se construyeron categorías conductuales que permitieran agrupar y dar sentido a dichos registros. En este punto se pretendió que los códigos guardaran coherencia teórica con el modelo propuesto en el Capítulo 5.
- c) Dichas categorías fueron validadas con el apoyo de tres investigadoras expertas en paternidad y desarrollo infantil.
- d) Posteriormente, se construyeron dos catálogos conductuales que incluía estos códigos. El catálogo de conductas de los adultos fue nombrado *Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)*; mientras que el de las conductas de los niños fue *Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI)*.
- e) El investigador probó la pertinencia de estos instrumentos utilizando los videos de una díada elegida al azar.
- f) Se entrenó a cuatro observadores sobre el uso de los catálogos.
- g) Los videos fueron divididos en intervalos de 30s, para pedirles a los observadores que registraran cada intervalo usando ambos catálogos. En otros estudios (e.g. John et al., 2013; Trawick-Smith y Dziurgot, 2011) se han dividido los videos para poder analizar la interacción de los participantes con mayor detalle.
- h) Finalmente, se calcularon los niveles de acuerdo entre los observadores. Para ello, se utilizó la siguiente formula, propuesta por Espinosa (2010):

$$\left( \frac{\text{Total de acuerdos}}{\text{Total de acuerdos} + \text{Total de desacuerdos}} \right) \times 100$$

Para poder contar con buenos observadores, se llevaron a cabo algunas acciones para brindarles un entrenamiento adecuado. Inicialmente, se les explicaba cada uno de las categorías de los catálogos. A continuación, el investigador llevaba a cabo ejercicios de registros junto con los observadores, para aclarar sus dudas y supervisar su capacidad de registro. Los observadores registraron por parejas. Una pareja se dedicó a registrar a los padres, mientras que otra lo hizo con los niños. Durante las sesiones de entrenamiento, se buscó que cada pareja de observadores alcanzara al menos un nivel de acuerdo del 80%. Una vez que lo alcanzaba, se les entregaba los videos de todas las díadas para poder comenzar el registro. Además se les pidió que anotaran todas las dudas, observaciones, dificultades y comentarios que encontraran durante este proceso. Hay que señalar que los cuatro observadores fueron estudiantes de psicología en formación de tercero y séptimo semestre.

#### Instrumentos

Registro Conductual de Juego Infantil: Después de todo el proceso de registro y revisión, se logró construir un catálogo que se componía de 10 categorías conductuales. La primera categoría [*Examinar juguetes (EX)*] refleja las acciones previas al juego, en las que el niño únicamente observa con detenimiento los juguetes. Además se incluyeron cuatro tipos de juego: *Juego de construcción (CONS)*; *Juego simbólico simple (SIMP)*, *Da voz a un juguete (VOZ)*, *Imita el sonido de un objeto (SONI)*. Tres categorías más tienen que ver con la interacción del niño con el adulto: *Conversa con el adulto (CONV)*, *Contacto visual cara a cara (CONT)* e *Ignora al adulto (IGN)*. Una categoría hacía referencia a la expresión de emociones positivas: *Reír y sonreír (RIE)*. Además de una última categoría que englobaba a todas las demás conductas no incluidas en el catálogo. La Tabla 5

muestra todas estas categorías junto con una definición breve. Estas categorías fueron incluidas en un instrumento que mostraba definiciones más extensas de las categorías, además de ejemplos de cada una de ellas. Los observadores utilizaron este instrumento para registrar las conductas de los niños. Este instrumento se puede apreciar en el Anexo 2.

Tabla 5. Categorías conductuales del Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI)

Nombre de la categoría conductual	Definición operacional
1. Examinar juguetes <b>(EX)</b>	El niño toma uno o varios juguetes entre sus manos, comúnmente los acerca a la altura de sus ojos y mantiene la mirada fija sobre el o los juguetes.
2. Juego de construcción <b>(CONS)</b>	El niño manipula juguetes con sus manos, con el objetivo de acomodarlos u organizarlos siguiendo un determinado patrón.
3. Juego simbólico simple <b>(SIMP)</b>	El niño utiliza juguetes y lleva pequeñas acciones de representación con ellos.
4. Da voz a un juguete <b>(VOZ)</b>	El niño sostiene uno o varios muñecos con su manos, y dice diálogos asociados a dichos muñecos.
5. Imita el sonido de un objeto <b>(SONI)</b>	El niño hace sonidos con su boca, imitando los sonidos que realizaría un objeto con el que juega.
6. Conversa con el adulto <b>(CONV)</b>	El niño establece un diálogo con el adulto. Puede ser que e niño conteste preguntas que le plantea el adulto, o que le haga preguntas al adulto, o le comente al adulto alguna situación sobre el juego.
7. Reír y sonreír <b>(RIE)</b>	El niño muestra un cambio de expresión fácil asociado a la risa, como por ejemplo, modifica la línea de su boca haciendo un medio círculo, muestra los dientes, o expresa sonidos asociados a la risa.
8. Contacto visual cara a cara <b>(CONT)</b>	El niño gira su cabeza, para buscar el contacto visual cara a cara con el adulto. La dirección de los ojos está dirigida hacia la cara del adulto.
9. Ignora al adulto <b>(IGN)</b>	El niño ignora una pregunta, una indicación o alguna otra señal verbal o no verbal que hace el adulto.
10. Otros <b>(OTR)</b>	En esta categoría se engloban todas las conductas no contempladas en el catálogo.

Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP): El instrumento construido para evaluar las conductas de los padres se conformó de 15 categorías conductuales, las cuales fueron construida para reflejar la estructura del modelo teórico propuesto. Dentro de la dimensión de Sensibilidad, se incluyeron tres conductas: *Responder una pregunta del niño (S1)*, *Contacto visual cara a cara (S2)* y *Refleja o parafrasea una frase del niño (S3)*. En todas éstas, el adulto demuestra de estar atento a la actividad del niño. Para la dimensión de Participación en el juego, se incluyeron cuatro categorías: *Juegan conjuntamente (PJ1)*, *Observación pasiva del juego (PJ2)*, *Da un juguete al niño (PJ3)* y *Juega por su cuenta (PJ4)*. Las cuatro conductas reflejan las posibilidades en las que el adulto se involucra en el juego de su hijo, desde jugar por su cuenta sin interactuar con el niño, hasta jugar conjuntamente con él o fomentar que juegue solo. Se intentó incluir la conducta de actuar como seguidor del juego del niño, pero era difícil registrar y muy poco frecuente. Con respecto a Estructura, se incluyeron tres acciones: *Modela una conducta (E1)*, *Verbaliza sobre el juego (E2)* y *Enseñanza incidental (E3)*. Se asumió que estas tres conductas ayudan al juego a complejizar el juego del niño, al aportarle información y enseñarle cosas nuevas. Para la cuarta dimensión, Estimulación, se incluyeron sólo dos conductas: *Utiliza incentivos (ET1)* y *Hace contacto físico (ET2)*. Ambas categorías fueron derivadas directamente de los planteamientos de Paquette y Brigas (2010). Finalmente, para la dimensión de Ludicidad, se incluyeron dos categorías más: *Sonríe / Se ríe (L1)* y *Da voz a un muñeco (L2)*. Fue complicado desarrollar esta dimensión. Se partió del hecho de que mientras que los adultos sonrieran, podrían tener mayores posibilidades de generar una situación menos seria y más relajada. Por otro lado, mientras que los adultos daban voz a un juguete se mostraban muy involucrados en el juego, dejando un poco el papel de adulto. Finalmente, se incluyó una categoría que englobaba en otras conductas. En la Tabla 6 se exponen brevemente la definición de todas las categorías que conformaban el RCHP. En el Anexo 3 se incluye el instrumento que utilizaron los observadores para registrar los videos.

Tabla 6. Categorías conductuales del Registro Conductual de Habilidades Parentales

Dimensión	Nombre de categoría conductual	Definición operacional
Sensibilidad	<b>S1.</b> Responder unas pregunta del niño	El adulto contesta verbalmente una pregunta que el niño le hace.
	<b>S2.</b> Contacto visual cara a cara	El adulto gira su cabeza para colocar su mirada en dirección a la cara del niño.
	<b>S3.</b> Refleja o parafrasea	El adulto parafrasea o repite una frase que el niño acaba de decir.
Participación en el juego	<b>PJ1.</b> Juegan conjuntamente	El adulto y el niño realizan la misma actividad de juego.
	<b>PJ2.</b> Observación pasiva del juego	El adulto observa con atención el juego del niño, sin llevar a cabo ninguna otra actividad.
	<b>PJ3.</b> Da un juguete al niño	El adulto toma un juguete, con alguna de sus manos, y se lo entrega al niño.
	<b>PJ4.</b> Juega por su cuenta	Mientras que el niño juega, el adulto hace una actividad diferente.
Estructura	<b>E1.</b> Modela una conducta	El adulto hace una actividad, y posteriormente le indica al niño que la realice él.
	<b>E2.</b> Verbaliza sobre el juego	En esta categoría se engloba todo aquel intento del adulto por hablar sobre el juego.
	<b>E3.</b> Enseñanza incidental	Se engloban diversas acciones que el adulto puede llevar a cabo para enseñar algo al niño.
Estimulación	<b>ET1.</b> Utiliza incentivos	El adulto usa un incentivo cuando el niño ejecuta una acción. Pueden ser palabras de felicitación o aplausos.
	<b>ET2.</b> Hace contacto físico	Durante el juego, el adulto hace contacto con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño.
Ludicidad	<b>L1.</b> Sonríe / Se ríe	El adulto modifica su expresión facial, desde una expresión "seria", hasta un sonrisa clara.
	<b>L2.</b> Da voz a un muñeco	El adulto sostiene un muñeco con su mano, y verbaliza, fingiendo que es el muñeco el que habla, al mismo tiempo, agita el muñeco levemente
	<b>O1.</b> Otra conductas	En esta categoría se engloban todas las conductas no contempladas en el catálogo.

## Resultados

Inicialmente se calcularon los porcentaje de acuerdo entre los observadores para cada una de las díadas participantes y para los dos catálogos utilizados. En la Tabla 7 y 8 se encuentra el porcentaje de acuerdo entre los observadores para cada díada. Para los dos catálogos se contabilizó la frecuencia con la que fueron registradas cada una de las categorías conductuales. Para hacer que estos datos fueran comparables, se calcularon porcentajes (o frecuencias relativas), al dividir el número de intervalos en los que fue registrada cada conducta, entre el total de intervalos de la observación.

### Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI)

En la Tabla 7 se observan porcentajes de ocurrencia de las categorías del RCJI. Como se puede ver, el tipo de juego más frecuente fue el de Juego simbólico simple, el cual muestra una ocurrencia por encima del 50% en cuatro de las seis díadas del estudio (se encuentran en negritas en la Tabla). El juego simbólico relacionado con dar voz a un juguete muestra una ocurrencia relativamente baja: únicamente la niña de la díada 3 lo registró en casi el 50% de los intervalos, pero tres niños lo presentaron en menos del 10% de los intervalos. Otro juego asociado al juego simbólico fue el de imitar el sonido de un objeto. Esta categoría muestra frecuencias por encima de 40% en cuatro de las seis díadas.

Con respecto al juego de construcción y la conducta de examinar, se puede observar que la mayoría de las díadas registró porcentajes superiores al 30%. Con respecto a la interacción con el adulto, se puede observar que cinco de los seis niños pasaron conversando con su papá o mamá, y tres mantuvieron contacto visual cara a cara de forma frecuente. La conducta de reír/sonreír fue también frecuente, en la mayoría de los niños, incluso el participante de la díada 4 se la paso riendo durante toda la grabación.

Finalmente, la conducta de ignorar al adulto sólo fue registrada con una frecuencia por encima del 30% en una díada.

Tabla 7. Frecuencias<sup>1</sup> de las categorías conductuales del Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI)

	1	2	3	4	5	6	Total
% de acuerdo	81%	74%	70%	71%	95%	79%	
1. Examinar juguetes ( <b>EX</b> )	.29	.29	.28	.58	.44	.25	0.36
2. Juego de construcción ( <b>CONS</b> )	.46	.38	.17	.38	.07	.20	0.26
3. Juego simbólico simple ( <b>SIMP</b> )	<b>.50</b>	.24	.22	<b>.63</b>	<b>.63</b>	<b>.64</b>	0.48
4. Da voz a un juguete ( <b>VOZ</b> )	.08	.02	<b>.47</b>	-	.21	.11	0.15
5. Imita el sonido de un objeto ( <b>SONI</b> )	<b>.54</b>	.26	<b>.47</b>	.05	<b>.44</b>	<b>.70</b>	0.41
6. Conversa con el adulto ( <b>CONV</b> )	.13	.76	.72	.95	.56	.68	0.67
7. Reír y sonreír ( <b>RIE</b> )	-	.88	.50	1.00	.05	.59	0.54
8. Contacto visual cara a cara ( <b>CONT</b> )	-	.60	.14	.88	.02	.59	0.40
9. Ignora al adulto ( <b>IGN</b> )	-	.07	.03	-	.37	.05	0.10

<sup>1</sup> Los datos que se presentan en la tabla se obtienen dividiendo el número de intervalos en los que se registró la conducta, entre el número total de intervalos en los que se registró cada día. De esta forma se obtienen datos comparables entre sí (en un rango de entre 0 y 1), los datos pueden ser equiparables a porcentajes.

Además del análisis cuantitativo, se desarrolló una breve **descripción cualitativa** de cada una de las categorías del catálogo, además de incluir las observaciones y comentarios de los observadores. Adicionalmente, se presentan algunas viñetas ilustrativas de cada una de las categorías conductuales.

a) **Examinar juguetes (EX)**: Esta conducta comúnmente se registró al inicio de las videograbaciones. En dicho momento, los niños entraban en contacto con juguetes nuevos que les facilitaba el investigador. Esta actividad aparecía como un preludeo antes de comenzar a jugar. Además, era frecuente que la ejecutaran paralelamente al adulto, quien también se encontraban analizando los juguetes:

**Viñeta 1, Díada 1**: El niño se encuentra sosteniendo un juguete con forma de robot. Mueve sus brazos y piernas del muñeco, mientras que ocasionalmente lo levanta para verlo. **Niño(N)**: Mira éste. Dice esto mientras deja sobre la mesa el muñeco y toma otro, acercándoselo a la altura de la vista. Al mismo tiempo, el papá también recoge e inspecciona varios

muñecos de superhéroes que va acomodando enfrente de él (*intervalo 14*).

**Viñeta 2, Díada 3:** La niña tiene sobre las manos un caballo y dos personajes que van montados sobre él. Hace girar el conjunto de juguetes sobre sí y luego los acomoda enfrente de ella. La mamá, que se encuentra junto, también examina varios juguetes, ocasionalmente le muestra a la niña algunos juguetes que le llaman la atención, para que ella también los examine. **Mama(M):** *Mira una estufa.* **Niña(N):** *¡Ah, una estufa!* La niña dice esto mientras toma el juguete de estufa y lo ve con detenimiento, acercándoselo a la altura de la vista. Hay que señalar que esta díada mostró una frecuencia alta de esta conducta durante los siete primeros intervalos, pero dejaron de hacerlo del intervalo 8 en adelante (*intervalo 14*).

b) **Juego de construcción (CONS):** Esta categoría se refería a la manipulación de objetos y juguetes para generar elementos más complejos. Comúnmente, este tipo de juego se relaciona al uso de bloques de madera o algunos tipos de material de construcción. En el protocolo se incluyeron además acciones como la acomodación de muñecos y muebles para construir escenas. Sin embargo, este último elemento resultó ser complicado al momento de registrar. Algunos de los observadores mencionaron que era difícil registrar de esa forma el juego de construcción, pues en ocasiones se confundía el construir una escena, con una acción de juego simbólico.

**Viñeta 3, Díada 2:** La mamá sostiene una bolsa que contiene bloques de madera, ella va sacando un bloque a la vez y se lo da al niño. Éste toma los bloques y los acomoda sobre la mesa formando una especie de pared. Esta díada mostró únicamente juego de construcción los primeros seis minutos de la observación (*intervalo 8*).

**Viñeta 4, Díada 3:** La niña ha organizado la siguiente escena con muñecos miniatura: ha colocado una cuna enfrente de ella, sobre la cuna ha colocado un muñeco, y otro, que es un bebé, lo ha colocado en una

cariola, no ha emitido ningún diálogo ni ha dicho nada sobre la escena, por lo que no se trata todavía de juego simbólico (*intervalo 7*).

c) **Juego simbólico simple (SIMP)**: Esta categoría pretende agrupar los momentos de juego en los que el niño actúa como protagonista. Sin embargo, esta definición resultó ser poco clara para los observadores. Esto provocó que registraran bajo esta categoría casi cualquier tipo de juego. Esta categoría pretendía englobar los momentos en los que los niños llevan a cabo dramatizaciones sin usar muñecos, es decir, en los que utilizan los juguetes de comida, de herramientas o de doctor para representar situaciones.

**Viñeta 5, Díada 2**: El niño toma el estetoscopio de juguete y se lo coloca en los oídos. **M**: *¿Ya me vas a revisar? ¿Qué tengo?* El niño señala el abdomen de la mamá. **M**: *Escucha lo que tengo*. A continuación el niño coloca el sensor del estetoscopio en el abdomen de la mamá (*intervalo 23*).

d) **Da voz a un juguete (VOZ)**: Esta categoría agrupa a acciones de dramatización utilizando muñecos miniatura. Esta conducta fue fácil de reconocer para los observadores. Hay que señalar, sin embargo, que algunos de ellos mencionaron que a veces los niños no sujetaban los muñecos con sus manos para darles voz. Es importante señalar que esta conducta sólo mostró una incidencia mayor al 20% en dos de las díadas del estudio. Esta conducta estuvo muy relacionada con la participación del adulto, quien también se ocupaba en dramatizar con los muñecos:

**Viñeta 6, Díada 3**: La niña manipula una muñeca Playmobil® con su mano derecha, simulando que camina sobre el piso. **N**: *Ay, ¿pero donde está mi compañera?* **M**: *Mira este* (dice la mamá mientras le da otra muñequita). **N**: *Ah, está es mi compañera* (dice esto la niña y hace que las dos muñequitas se abracen y se den un beso). La mamá toma otro muñeco el cual acerca a la niña y dice lo siguientes. **M**: *Soy el hermano mayor* (*intervalo 21*).

e) **Imita el sonido de un objeto (SONI)**: Esta categoría se generó para agrupar las representaciones que los niños realizan para imitar el sonido que hacen algunos objetos al funcionar. Esta conducta no está incluida en los protocolos de Westby (2000), ni de Rubin (2001). A pesar de ellos, en los registros anecdóticos de la presente investigación fue recurrente. Incluso en el análisis cuantitativo se puede observar una frecuencia de 54% en una díada y de 70% en otra.

**Viñeta 7, Díada 6**: El niño se encuentra jugando con los utensilios de cocina y los objetos que representan alimentos. Toma una salchicha de plástico y se la lleva a la boca para imitar el sonido de estar masticándola. **N**: (*Ñam, ñam, ñam, ñam*). A continuación toma una pequeña charola y con un batidor de juguete, imita el sonido de un motor eléctrico, al mismo tiempo que finge que está batiendo algo en la charola (*intervalo 15*).

**Viñeta 8, Díada 5**: El niño y el papá representan una pelea con muñecos de superhéroes que pelean volando, se lanzan rayos y ataques, además de que se golpean los muñecos. Al mismo tiempo, el niño y el adulto imitan con sus bocas los sonidos producto de la batalla (*intervalo 29*).

f) **Conversa con el adulto (CONV)**: Esta categoría fue registrada con una frecuencia alta, incluso una de las díadas la registra en el 95% de los intervalos. Fue ideada para registrar intercambios verbales entre los dos participantes, relacionados o no con el juego. En muchos casos, la verbalización estuvo presente en la mayoría de las otras conductas, ya que el lenguaje funge como un apoyo importante para establecer la dinámica del juego (Westby, 2000). Hay que señalar que comúnmente el adulto era quien propiciaba más la conversación, promoviendo que el niño o niña hablaran con mayor frecuencia.

**Viñeta 9, Díada 3**: La mamá sostiene una figura de Playmobil® en sus manos y la observa con detenimiento. **M**: *Mira, ¿ésta es una pirata?* La niña voltea

a ver el muñeco. **N:** *Ehhhhh, sí.* **M:** *¿Es una motociclista o una ratera?* **N:** *Es una motociclista (intervalo 31).*

g) **Reír y sonreír (RIE):** Esta categoría pretendió agrupar las expresiones de afecto positivo por parte del niño. Esta es una actividad comúnmente relacionada a la conducta de juego (Rubin et al., 1983, como se citó en Pellegrini, 2001). Sin embargo, ésta mostró una frecuencia muy variable entre las díadas participantes. Un par de niños mostraron una frecuencia por debajo del 5%, mientras que otro niño mostró una frecuencia del 100%.

**Viñeta 10, Díada 4:** La mamá le da al niño una tuerca y un tornillo. **M:** *Ahora, pegale.* El niño la voltea a ver y le sonríe. **N:** *¡Jijiji! ¿Con el martillo?* **M:** *Si con el martillo, mhijo.* El niño lo golpea, y el tornillo cae al suelo. **M:** *¡Ya lo descompusiste!* Al momento que pasa esto, el niño sonríe y se ríe a cada momento, comúnmente voltea a ver a su mamá y muestra una sonrisa grande (intervalo 6).

h) **Contacto visual cara a cara (CONT):** En esta categoría se registraron los momentos en los que los niños establecían contacto visual directo con el adulto. Para registrar esta conducta con mayor facilidad, se consideró registrar los movimientos de cabeza que el niño hacía para buscar el contacto visual con el adulto. Esta conducta dura apenas un segundo. Como se puede observar en la Tabla 7, al igual que la categoría anterior se observa una frecuencia variable en las seis díadas. Sin embargo se observa que las díadas que mostraban una frecuencia más o menos alta en Reír y sonreír también mostraban una frecuencia alta en contacto visual.

**Viñeta 11, Díada 6:** El niño toma un refresco de juguete de la mamá. **N:** *¡Dámelo es mío!* Al tiempo que dice esto, el niño voltea a ver a los ojos a la mamá. A continuación, toma las papás y vuelve a establecer contacto visual con la mamá. **N:** *Voy a comerme dos papas (intervalo 6).*

i) **Ignora al adulto (IGN)**: Finalmente, en esta categoría se agruparon las situaciones en las que el niño ignora al adulto. Hay que señalar que esta conducta reportó una muy baja frecuencia en el estudio. Dos díadas mostraron una frecuencia de cero, y otras tres tuvieron frecuencias menores al 10%. Se debe considerar que el adulto y el niño estaban en una situación de juego libre, la cual no ofrecía la posibilidad de establecer demasiados límites conductuales. Por lo que no existían motivos para ignorar al adulto. Además, en ocasiones el niño simplemente tardaba algunos segundos en atender a la indicación del adulto. Podría ocurrir que el adulto diera la indicación y el niño no lo atendiera si no hasta el siguiente intervalo. Debido a su baja frecuencia, se tomó la decisión de eliminar esta categoría.

**Viñeta 12, Díada 5:** El niño y el adulto examinan varias figuras de superhéroes. De repente el adulto sostiene un muñeco mostrándoselo al niño. **P:** *¿Sabes quién es éste?* Sin embargo, el niño no presta atención y toma una bolsa de juguetes, los cuales vacía sobre la mesa. **N:** *Quiero muchos juguetes (intervalo 6).*

#### Registro Conductual de Juego Infantil (RCHP)

La Tabla 8 muestra la proporción de ocurrencia de las categorías conductuales del RCHP y los niveles de acuerdo entre los observadores. Algunas de las conductas registradas mostraron tener una incidencia muy baja: *S1. Responder una pregunta (8%), S3. Reflejar o parafrasear (5%), E1. Modelamiento de una conducta (3%) y ET1. Utiliza incentivos (4%)*. Por otro lado, algunas conductas son frecuentes en algunas díadas, pero muestran tener una baja frecuencia en otras. Es el caso de *L1. Sonríe / Se ríe*, que fue registrada en el 76% de los intervalos de la díada 2, y una muy baja frecuencia en las díadas 1, 3 y 5.

Además de los datos cuantitativos que pueden observarse en la tabla, más adelante se presenta viñetas ilustrativas de algunas de estas conductas. Cada una de ellas se agruparon en la dimensión propuestas.

Tabla 8. Frecuencias<sup>1</sup> de las categorías conductuales del Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP)

% de acuerdo	1	2	3	4	5	6	Total
	91%	87%	83%	88%	95%	82%	
S1. Responder una pregunta del niño	-	.05	.10	.10	.19	.02	.08
S2. Contacto visual cara a cara	<b>.67</b>	<b>.74</b>	.26	<b>.65</b>	.30	.45	.51
S3. Refleja o parafrasea una frase del niño	-	-	.02	.03	.19	.18	.05
PJ1. Juegan conjuntamente	.08	<b>.62</b>	.48	<b>.78</b>	.49	.30	.49
PJ2. Observación pasiva del juego	.17	.21	.02	.03	.26	<b>.55</b>	.21
PJ3. Da un juguete al niño	-	<b>.50</b>	.24	<b>.50</b>	.33	.25	.33
PJ4. Juega por su cuenta	.79	.02	<b>.52</b>	.08	.07	.09	.26
E1. Modela una conducta	-	-	-	.08	.07	.07	.03
E2. Verbaliza sobre el juego	.25	<b>.74</b>	<b>.57</b>	<b>.58</b>	<b>.77</b>	<b>.95</b>	.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	<b>.58</b>	.02	.41	.40
L2. Da voz a un muñeco	-	-	.55	-	.37	.14	.16

<sup>1</sup> Los datos que se presentan en la tabla se obtienen dividiendo el número de intervalos en los que se registró la conducta, entre el número total de intervalos en los que se registró cada día. De esta forma se obtienen datos comparables entre sí (en un rango de entre 0 y 1), los datos pueden ser equiparables a porcentajes.

#### Dimensión 1: Sensibilidad

De las tres conductas que conformaban la dimensión de 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 13, 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:** *¡Ji ji ji, 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. *Responder a una pregunta del niño* puede ser un indicador sobre qué tanto el adulto está 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 14, Díada 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 díadas 3, 4 y 5 mostraron altos niveles de *Juegan*

*conjuntamente* y *Da un juguete al niño*. Se puede señalar que los papás de estas tres díadas fomentan 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 de 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. Sin embargo, mostró 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 observar el 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 15, Díada 3:** El niño y la mamá examinar diversos juguetes colocados sobre la mesa. **M:** *¿A qué jugamos?*. El niño voltea 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 tenía que ver con la expresión de comentarios del adulto acerca de los juguetes, motivando a que el niño preste atención a determinados objetos o a detalles de los mismos. Algunas veces, el discurso no

relacionado con el juego servía para platicar de los juguetes, o tratar de ampliar la información que el niño pudiera tener. De esta forma se puede observar que estas verbalizaciones contribuyen a complejizar el juego de los niños.

**Viñeta 16, 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 17, Díada 5:** El niño abre una bolsa de juguetes y la vacía sobre la mesa. **P:** *Vamos a ver los juguetes. ¡Orale! Mira el Ironman.* 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 quien es ese? C3PO, de StarWars (intervalo 2).*

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

**Viñeta 18, 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 si 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 19, 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 20, Díada 2:** El niño juega con un teléfono de juguete, la mamá le 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 quien mostró cierta regularidad en ambas conductas:

**Viñeta 21, Díada 6:** El niño juega a cocinar con los alimentos de juguete. **M:** *¿La estas 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, algunas mamás pasaban sonriendo la mayor parte del tiempo de forma relajada (díadas 2 y 4), mientras que otras reían vigorosamente (díada, 5). Quizás esto podría asociarse con diferencias en cuanto al nivel emocional que el adulto podría experimentar en la situación de juego con el niño:

**Viñeta 22, Díada 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 suelta una carcajada (*intervalo 5*). El niño finge comerse un huevo de juguete. **M:** *¿Te quedó rico el huevo?*. **N:** *Mal*. **M:** *¿Te quedó mal? ¿A qué sabía?* **N:** *¡A popó!*. La mamá suelta una carcajada. A continuación ella le hace cosquillas y el niño hace lo mismo (*intervalos 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 el juego de representación del niño. La mamá de la díada 3 fue quien mostró mayores niveles de esta conducta.

**Viñeta 23, Díada 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 (*intervalos 25 y 26*).

### Conclusión

El objetivo del primer estudio fue construir y pilotear los instrumentos que se utilizarían en el segundo estudio de esta investigación. Para ello, se generaron dos instrumentos de registro observacional: Registro Conductual de Juego Infantil (**RCJI**) y Registro Conductual de Habilidades Parentales (**RCHP**). Para construirlos, se videograbaron sesiones de juego libre de seis díadas conformadas por un niño en edad preescolar y alguno de sus padres. Los videos fueron analizados cualitativamente; con esta información se generaron categorías conductuales. Finalmente, un grupo de observadores entrenados pilotearon los instrumentos

para evaluar la pertinencia de los mismos, evaluando el nivel de entendimiento de catálogo de observación y las posibles dificultades para registrar las conductas objetivo.

#### Análisis de los hallazgos encontrados

La tarea de videograbar la actividad de juego de los niños en compañía de sus papás permitió registrar diversas conductas de juego que los niños realizan durante esta. Los niños ejecutaron diferentes acciones durante el tiempo de grabación. En primera instancia, dedicaron una parte importante del tiempo a analizar y explorar el material de juego que se les proporcionó. Durante esta actividad, los niños no jugaban propiamente dicho, sino que mostraban un juego preparatorio antes de otro tipo de juego.

Posteriormente, se pudieron registrar cuatro tipos de juego. En el primero, el juego de construcción, los niños fueron capaces de construir con los bloques de madera que se les ofrecieron, utilizar plastilinas o modelar lugares con muebles de juguetes. En el estudio, cuatro niños mostraron un juego de construcción frecuente, y en menor medida el juego simbólico. Este fue el caso del niño de la Diada 4, el cual mostró en mayor medida juego de construcción que juego simbólico.

Hay que señalar que el juego simbólico más frecuente, fue la actividad de dar sonido a un objeto. Este tipo de conducta, es más asociada a los primeros estadios de desarrollo de este tipo de juego, señalándola como un tipo de juego no tan complejo (Westby, 2000).

En contraste a este patrón, la niña de la Díada 3 mostró consistentemente más juego simbólico que juego de construcción.

La categoría de sonido de objeto, se presentó en momentos en los que los niños pretendían dar mayor realismo a los juegos realizados. Sobre todo en momentos en los que uno de los niños hacía los sonidos de los golpes de los personajes con los que estaba jugando para representar una pelea, o los sonidos de las herramientas que utilizaba o los artefactos de cocina. Esta conducta es un

tipo de juego simbólico sencillo en el que los niños utilizan su imaginación para representar una situación figurada.

Por otro lado, el diálogo que se establece durante el juego fue diverso. Tanto para los niños como los adultos, la frecuencia de esta conducta fue alta. En primera instancia, se dialoga sobre los juguetes presentes. Para algunos momentos, el diálogo muestra la forma de interacción que tienen entre ellos. En ocasiones el adulto solía aportar elementos, como recordarle al niño algunas películas que habían visto, proponerles cosa que hacer con el juego o usar directamente el lenguaje para establecer la dinámica de juego. Sin embargo, en un caso, el lenguaje entre el papá y el niño no pudo registrarse, fue muy escaso. Fue el caso de la Díada 1, en donde la comunicación entre ambos participantes fue casi nula. Por lo que esta actividad resulta ser primordial para entender el tipo de relación que tienen ambos participantes.

Por otro lado, es importante prestar atención a la categoría de reír y sonreír, ya que esta acción refleja el estado emocional de ambos participantes durante el juego. Los niños normalmente juegan de forma divertida, sin embargo, en algunos casos la expresión fue mayoritariamente neutra. En los videos recabados, se puede ver que la actividad de pasar un momento divertido jugando, depende de los comentarios de ambos participantes, al aportar bromas o involucrarse de una forma auténtica en el juego. Nuevamente, en el caso de la Díada 1, la expresión de risa o sonrisa fue nula, en contraste de otras díadas en las que fue una conducta frecuente, pero construida a partir de la interacción o calidad de interacción que se establece entre ambos.

Finalmente, con respecto al contacto visual, a pesar de que fue difícil de registrar, se puede ver que el contacto visual se establece mayoritariamente cuando el adulto y el niño hablan entre sí. Quizás esta acción tiene el objetivo de mostrar al otro que se le presta atención. En todas las díadas ambas conductas tuvieron una frecuencia alta. A pesar de que no hubiera demasiada plática el contacto visual cara a cara estaba presente todo el tiempo.

## **Adecuación de las categorías conductuales para el Estudio 2.**

Con respecto al **RCJI**, la mayoría de las categorías fueron entendibles y mostraron una frecuencia regular en la mayoría de las díadas participantes. Sin embargo, se planteó modificar algunas categorías. La categoría de Juego de construcción (**CONS**) se enfocó sólo en el uso de bloques de madera y de plastilina. La categoría de Juego simbólico simple (**SIMP**) se eliminó, y en su lugar se generó una nueva categoría: Dramatización (**DRA**), en la que se registrará exclusivamente este tipo de juego. En la categoría de Conversa con el adulto (**CONV**) se estableció que los diálogos de los niños no debían estar relacionados con las representaciones de juego simbólico. Finalmente, la categoría de Ignorar al adulto (**IGN**) fue eliminada, debido a que presentó una frecuencia muy baja.

Por otro lado, se pudo observar que todas las demás conductas fueron registradas con cierta regularidad.

Con respecto al **RCHP** se propusieron varias modificaciones. Inicialmente se consideraba incluir tres categorías para la dimensión de Sensibilidad: (**S1**) Responder una pregunta del niño, (**S2**) Contacto visual cara a cara y (**S3**) Refleja o parafrasea una frase del niño. Sin embargo, la primera y la tercera conducta observaron frecuencias por debajo del 10%. Además, responder preguntas solía confundirse con la categoría de (**E2**) Verbaliza sobre el juego, ya que casi siempre el intercambio verbal entre el adulto y el niño se trataba de preguntas y respuestas. Por estos motivos, se decidió eliminar estas dos conductas.

La segunda dimensión, Participación en el juego, se conformó de cuatro categorías: (**PJ1**) Juegan conjuntamente, (**PJ2**) Observación pasiva del juego, (**PJ3**) Da un juguete al niño y (**PJ4**) Juega por su cuenta. Estas categorías pretendían evaluar la forma diferencial en la que el adulto puede involucrarse en el juego del niño, siguiendo las investigaciones de Bodle et al. (1996) y de John et al., (2013) quienes registraron cualitativamente este aspecto. Sin embargo, fue complicado diferenciar los momentos en los que el padre actúa como seguidor y cuando guía la actividad. Comúnmente, el juego entre ambos fue bastante dinámico, no se podía distinguir quien de los dos iniciaba la actividad de juego. Esto quizás se deba a que los niños participantes en ambas investigaciones

pertenecían a un grupo de edad menor que los niños del presente estudio. Adicionalmente, se analizaron con detalle los intervalos en los que los observadores registraron la categoría **(PJ4)** Juega por su cuenta. Este análisis permitió establecer que más bien lo que hacían por su cuenta los adultos era examinar juguetes. Por lo que se propuso eliminar dicha categoría y generar otra que tuviera que ver con Examinar juguetes. Las otras tres categorías, se conservaron sin demasiados cambios.

Las categorías que conformaban la dimensión de Estructura, fueron: **(E1)** Modela una conducta, **(E2)** Verbaliza sobre el juego y **(E3)** Enseñanza incidental. A pesar de que en otros estudios se ha registrado la conducta de modelar (e.g. Nielsen et al., 2008) en el presente estudio sólo se registró en el 3% de los intervalos; en tres de las seis díadas no se registró en absoluto. Hay que señalar, sin embargo, que en el estudio de Nielsen y sus colaboradores (2008), los investigadores intencionalmente modelaban una conducta para ver su impacto en el juego del niño. Sin embargo, quizás esta conducta no sea tan frecuente en los papás comunes y corrientes. Se decidió eliminar esta categoría debido a la baja frecuencia registrada. Con respecto a **(E2)** Verbaliza sobre el juego, se decidió sustituirla por otra que fuera Sugerencias para jugar. De esta forma, se puede registrar con precisión las verbalizaciones del adulto enfocadas en complejizar el juego del niño. Además, se generó una categoría nueva enfocada en registrar las preguntas hechas entre los adultos y los hijos.

La dimensión Estimulación estaba conformada por dos categorías: **(ET1)** Utiliza incentivos y **(ET2)** Hace contacto físico. Ambas categorías mostraron una frecuencia baja, 4% y 15% respectivamente. Al igual que el modelamiento, el uso de incentivos no parece ser un comportamiento regular entre los padres (sólo lo hicieron 2 adultos de la muestra). Debido a la baja frecuencia, se decidió eliminar esta categoría del catálogo. Con respecto al contacto físico, la acción más frecuente fue el uso de cosquillas para hacer reír al niño.

Finalmente, para la dimensión de Ludicidad, se consideraron dos dimensiones: **(L1)** Sonríe / Se ríe y **(L2)** Da voz a un muñeco. Ambas conductas fueron registrados sin dificultades.

Por otro lado, también se propuso modificar la forma de registrar las videograbaciones. En este primer estudio, los intervalos de registro duraban 30 segundos, los observadores debían registrar todas las conductas presentes en cada intervalo. Al ser los intervalos relativamente largos, se registraban demasiadas conductas en cada intervalo. Esta estrategia es efectiva para explorar los datos y observar cómo funcionaban los dos catálogos conductuales. Sin embargo, para lograr mayor precisión en los datos, en el segundo estudio se propuso reducir el intervalo a 10 segundos, además de que los observadores pudieran registrar únicamente una conducta. De esta forma, se pueden establecer con mayor facilidad relaciones entre la participación de los padres y el juego de los niños. Además de que se pueden calcular otros índices de confiabilidad, como la Kappa de Cohen (Bakeman y Gottman, 1989).

## **6.5 Estudio 2. Estudio inferencial sobre habilidades parentales y juego simbólico**

Para el segundo estudio, se buscó aumentar la muestra de participantes y recolectar datos empíricos de forma más precisa, buscando obtener evidencia para responder al objetivo de investigación, el cual plantea evaluar y analizar la forma en la que influyen las habilidades parentales en el desarrollo del juego simbólico en niños mexicanos en edad preescolar.

Se llevó a cabo un estudio observacional, de tipo transversal, correlacional y multivariado.

### Método

#### Participantes

La muestra estuvo compuesta por doce díadas conformadas por un niño en edad preescolar y alguno de sus padres. Las edades de los niños se ubicaron en un rango de 3 años, 6 meses a 6 años, 0 meses (media=5.09 años). La tabla 9 muestra la edad y el sexo de los infantes. Del total, seis fueron niñas y seis fueron niños. Se trató de una muestra no probabilística e intencional. Todos los niños y sus padres eran conocidos de alumnos y pacientes de la comunidad de la universidad donde el investigador se desempeña como docente. Se buscó que ninguno de los niños presentara algún problema relacionado con el desarrollo. Una vez que los participantes fueron contactados, se les explicó a grandes rasgos los objetivos del estudio y se les solicitó su participación voluntaria. Además, se les solicitó firmar un formato de consentimiento informado en el que se les aseguraba el manejo confidencial de sus datos, además de informarles que éstos serían utilizados para fines meramente científicos.

Tabla 9. Características de los niños de las díadas participantes en el estudio.

Díada	Edad	Sexo	Díada	Edad	Sexo
A	4/2 años	Femenino	G	4/5 años	Masculino
B	4/8 años	Femenino	H	5/6 años	Femenino
C	3/6 años	Masculino	I	5/11 años	Masculino
D	5/8 años	Masculino	J	6/0 años	Masculino
E	6/0 años	Femenino	K	4/2 años	Femenino
F	4/7 años	Femenino	L	5/3 años	Masculino

### Instrumentos

*Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI-02)*: Este instrumento fue construido y modificado en el primer estudio. La versión que se utilizó en el presente estudio se conformó de nueve categorías conductuales: *Examinar juguetes (EX)*, *Juego de construcción (CONS)*, *Dramatización (DRA)*, *Da voz a un juguete (VOZ)*, *Sonido de objeto (SONI)*, *Conversa con adulto (CON)*, *Reír y sonreír (RIE)*, *Contacto visual (CONT)* y *Otros (OTR)*. Un grupo de observadores entrenados utilizaron este instrumentos para registrar la actividad de los niños participantes. Los registros observacionales mostraron en promedio una kappa de Cohen de 89.9, lo que nos señala una buena confiabilidad. En la tabla 10 se muestran las definiciones operacionales de las categorías agregadas en la modificación del instrumento. Por último, en el Anexo 4 se puede observar el instrumento utilizado por los observadores durante el registro de los datos.

Tabla 10. Categorías conductuales modificadas en la revisión del Registro Conductual de Juego Infantil.

Nombre de la categoría conductual	Definición operacional
1. Dramatización <b>(DRA)</b>	El niño actúa una escena, utilizando juguetes o materiales como apoyo para esta dramatización. Puede utilizar la comida, las herramientas, los teléfonos o el equipo de doctor para esta actividad. Es importante que el niño muestre diálogos de esta dramatización.
6. Conversa con el adulto <b>(CONV)</b>	El niño establece un diálogo con el adulto. Este diálogo no debe estar relacionado con las dramatizaciones, puede estar relacionado con otros aspectos distintos al juego.

*Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP-02)*: Este instrumento fue construido y modificado durante el primer estudio. Pretende medir las conductas mostradas por los padres en situaciones de juego libre con sus hijos. Las categorías conductuales que conformaron la versión final fueron: **1. Contacto visual, 2. Juegan juntos, 3. Observación pasiva, 4. Da un juguete al niño, 5. Explora juguetes, 6. Sugerencias de jugar, 7. Preguntas, 8. Hace contacto físico, 9. Sonríe / Se ríe, 10. Dramatiza, 11. Enseñanza, 01. Otras conductas.** Se eliminaron cinco conductas del catálogo original, además de que fueron modificadas algunas otras. Todas estas categorías que fueron diferentes para esta nueva versión se pueden observar en la tabla 11. El promedio de las kappa de Cohen para este instrumento fue de 91.3, por lo que se puede establecer que cuenta con un nivel satisfactorio de confiabilidad. La versión completa que fue utilizada por los observadores se puede observar en el Anexo 5.

Tabla 11. Categorías conductuales modificadas en la revisión del Registro Conductual de Habilidades Parentales.

Nombre de la categoría conductual	Definición operacional
<b>5.</b> Explora juguetes	Mientras que el niño juega en una actividad, el adulto hace una actividad diferente con los juguetes. Comúnmente el adulto examina algunos juguetes, diferentes a los que el niño utiliza.
<b>6.</b> Sugerencias de jugar	El adulto verbaliza una sugerencia al niño, indicándole o proponiéndole que cosa jugar.
<b>7.</b> Preguntas	El adulto genera preguntas al niño, o bien, el adulto responde preguntas del niño. Las dos conductas son agrupadas en esta categoría. Deben ser preguntas no relacionadas al juego.
<b>10.</b> <i>Dramatiza</i>	El adulto representa una situación, real o imaginaria dentro del juego. Existen dos formas de representarla: Utilizando muñecos o utilizando algún objeto, (e.g. juguetes de doctor).
<b>11.</b> Enseñanza	El Adulto enseña algo al niño. Pueden existir varias opciones: El Adulto muestra al niño cómo hacer alguna actividad; el adulto da enseñanzas sobre números, letras, colores o nombres de objetos; el adulto corrige la conducta del niño. Puede ser que le indique que diga "por favor" o "gracias"; que le indique que no haga alguna cosa en específico; o le de clases de moral y buen trato: "No debemos de aventar las cosas", "Los niños chiquitos deben obedecer".

## Materiales

El conjunto de juguetes utilizado en el segundo estudio fueron los mismos que se usaron en el primero (Ver anexo 1), los cuales consistían de un equipo de doctor, materiales de cocina, objetos que representaban alimentos, herramientas, figuras miniatura de Playmobil®, 36 bloques de madera, cuatro vehículos miniaturas, productos de belleza y un automóvil más grande en el que podían entrar los muñecos de Playmobil®. Todos estos juguetes fueron similares a lo que se utilizaron en otras investigaciones sobre juego simbólico (John et al., 2013; Lindsey & 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 recopilado eran guardados en una memoria Micro SD.

### Procedimiento

Después de contar con la aceptación de los padres para participar en la investigación, se procedió a videograbar sesiones de juego libre entre el adulto y el niño. Las sesiones fueron grabadas en una cubículo que contaba con una mesa y dos sillas para los participantes. Además se les proporcionaba un conjunto de juguetes relacionados con el juego simbólico. Las dimensiones del espacio fueron de 2.5mx2.5m. En general, espacio contaba con buenos indicadores de iluminación y ventilación. Se videograbaron entre 18 y 20 minutos de interacción de juego con cada díada. Pero para todas las díadas se analizaron sólo los 15 minutos intermedios de cada video. Se les indicaba a los participantes que jugaran como lo hacen normalmente en casa, además de que podían utilizar todos los juguetes que desearan sin restricción.

Se entrenó a un grupo de seis observadores para el uso de los dos protocolos de registro conductual. El proceso de entrenamiento de los observadores consistió en los siguientes elementos: a) todos recibían una explicación pormenorizada del uso de ambos protocolos y de las categorías conductuales que los conformaba; b) posteriormente participaban en registros de práctica bajo la supervisión del investigador; en este proceso el investigador resolvía dudas y hacía aclaraciones sobre algunas categorías conductuales; c) a continuación, los observadores hacían registros conductuales por parejas, una vez que alcanzaban un nivel de confiabilidad por encima del 80%, se les permitía comenzar a registrar los videos de la investigación.

Cada video fue dividido en intervalos de 10 segundos, por lo que cada díada existieron 90 intervalos de interacción. Se utilizó un programa de edición de videos (I-Movie®) para generar videos de 10 segundos cada uno. Esta acción tuvo el propósito de que los observadores pudieran manipular de una forma más eficiente dichos videos. De esta forma, podían reproducir una y otra vez cada

video de forma sencilla. Los observadores debían registrar la conducta más predominante en cada intervalo. En dado caso que dos o más conductas ocurrieran con la misma importancia en un mismo intervalo, se registraba la conducta que estuviera ocurriendo en el segundo 8. Cada registro fue efectuado de forma paralela por dos observadores.

Finalmente, los observadores utilizaron formatos de registro impresos. Dichos formatos se encuentran en los anexos 4 y 5. Una vez que se tuvieron dichos registros fueron capturados con apoyo del programa estadístico Excel®. Con los dos registros de cada día se calcularon valores de kappa de Cohen para cada pareja de observadores. Para la realización de los análisis siguientes, se eligió al azar un registro de los dos que habían registrado cada día.

## Resultados

### Análisis descriptivo de los datos

En la Tabla 12 se muestran las frecuencias observadas de las conductas de los niños participantes. Como se puede ver, los tres tipos de juego simbólico que fueron registrados (Dramatización, Dar voz a un juguete y Sonido de objeto) representan entre los tres el 36% de los datos registrados. Lo que indica que en buena medida los niños del estudio jugaron simbólicamente.

Con respecto a la Dramatización (que representa el 20%), se puede observar que las dos niñas de las díadas A y F, así como el niño de la díada G, muestran una frecuencia alta en esta categoría. Es interesante resaltar que los tres niños estaban en los 4 años de edad.

Por su parte, se puede observar que los niños que mostraron una mayor frecuencia de Dar voz a un juguete, fueron los niños de la díada E (6/0 años, niña), de la díada H (5/6 años, niña) y la díada K (4/2 años, niña). Dos de estos niños corresponden a los niños con mayor edad del estudio.

Con respecto a Sonido de objeto, se observó una frecuencia baja (6%). Los niños que mostraron una mayor frecuencia fueron los niños de las díadas D (5/8 años, niño) y G (4/5 años, niño).

Tabla 12. Frecuencia<sup>1</sup> de las conductas del Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI-02)

	Díadas (frecuencia de ocurrencia)												Total	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		
<b>Kappa de Cohen</b>	.93	.90	.87	.88	.89	.89	.86	.86	.94	.87	.96	.94	f	%
1. Examinar juguetes ( <b>EX</b> )	12	10	24	22	4	24	17	3	16	21	15	29	197	18%
2. J. construcción ( <b>CONS</b> )	24	35	6	0	23	4	0	3	12	23	0	1	131	12%
3. Dramatización ( <b>DRA</b> )	23	18	14	17	9	50	33	16	11	4	9	8	212	20%
4. Voz a un juguete ( <b>VOZ</b> )	0	0	7	0	23	2	0	45	13	3	20	1	114	10%
5. Sonido de objeto ( <b>SONI</b> )	0	1	3	16	1	1	13	4	4	1	8	8	60	6%
6. Conversa con adulto ( <b>CON</b> )	16	17	14	17	21	3	9	10	27	12	20	28	194	18%
7. Reír y sonreír ( <b>RIE</b> )	0	0	4	5	3	1	7	4	1	6	4	0	35	3%
8. Contacto visual ( <b>CONT</b> )	6	0	2	3	3	3	3	3	0	3	2	0	28	3%
9. Otros ( <b>OTR</b> )	9	9	16	10	3	2	8	2	6	17	12	15	109	10%

Notas:

<sup>1</sup> Los datos representan el número de intervalos en los que cada categoría conductual fue registrada. Es importante mencionar que cada díaada fue videograbada y registrada en 90 intervalos de 10 segundos cada uno.

<sup>2</sup> En la columna de total se muestra el número de intervalos en los que cada categoría fue registrada a lo largo de las 12 díaadas, y el porcentaje total que representan.

El Juego de construcción fue registrado en el 12% de los intervalos del estudio. Aun cuando este tipo de juego no forma parte del objetivo del presente trabajo, este tipo de juego es frecuente durante la edad preescolar. Los niños que mostraron una mayor frecuencia de este tipo de juego fueron los de las díaadas A (4/2 años, niña), B (4/8, niña), E (6/0 años, niña) y J (6/0 años, niño).

En la Tabla 12 también se puede observar que los niños emplearon 18% del tiempo en examinar de juguetes antes de comenzar a jugar; además de que conversaron con el adulto en el 18% de los intervalos. La conducta de reír y de contacto visual se registraron sólo en el 3% del tiempo.

Al comparar la forma de juego entre niños y niñas, se puede observar que la niñas mostraron sistemáticamente mayores frecuencias de juego de construcción, de dramatización y de darle voz a un juguete. Por su parte, los niños mostraron mayor frecuencia de darle sonido a un objeto. En la Figura 5 se

muestran las frecuencias observadas de estos cuatro tipos de juego, comparando a niños y niñas.

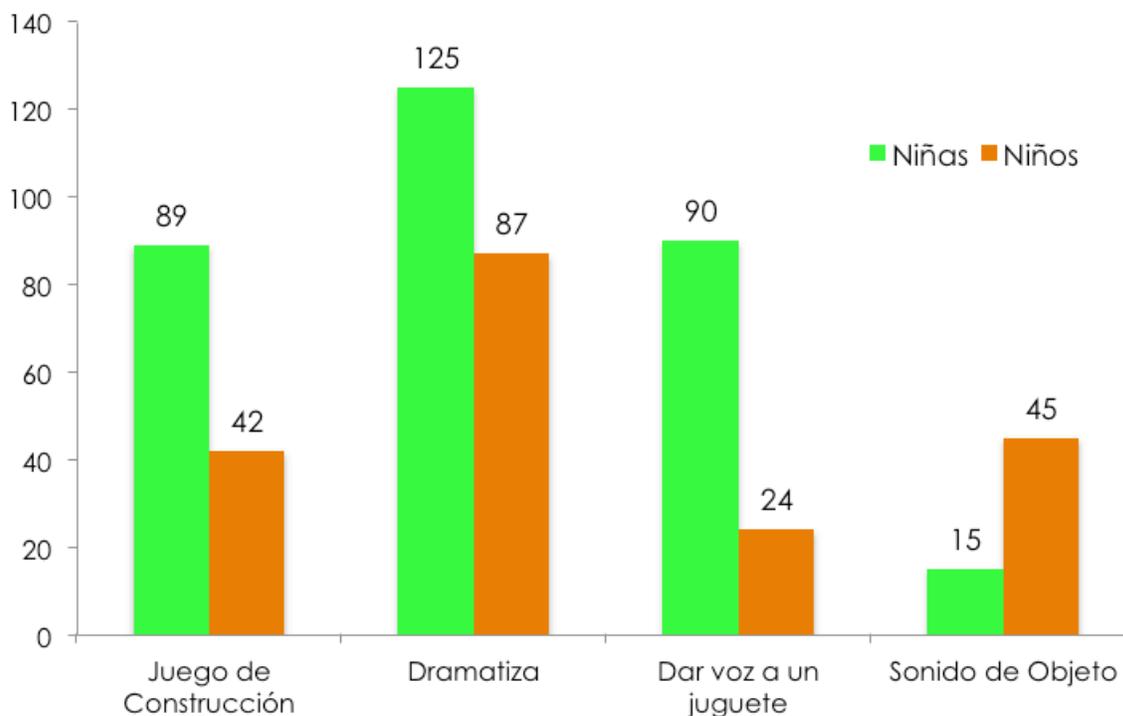


Figura 4. Comparación entre niñas y niños en las cuatro categorías conductuales de juego.

Para observar la evolución del juego con respecto a la edad de los niños participantes, se generaron cuatro grupos de edad para clasificar a los niños de la muestra. Los grupos fueron: 1) Grupo A (3/6 años a 4/2 años), 2) Grupo B (4/5 años a 4/8 años), 3) Grupo C (5/1 años a 5/6 años) y Grupo D (5/8 años a 6/0 años).

Las frecuencias de cada uno de los tipos de juego se encuentran en la Figura 5. Con respecto al juego de construcción, se observa un ligero incremento con respecto a la edad, aun cuando hay una disminución entre los 5 años y los 5 años y medio. El juego de dramatización muestra un pico a la edad de cuatro años y medio, y luego una ligera disminución progresiva. Para la conducta de dar voz a un juguete se observa un pico a la edad de 5 años a 5 años y medio.

Finalmente, para la categoría de sonido de objeto se observa un ligero incremento con respecto a la edad.

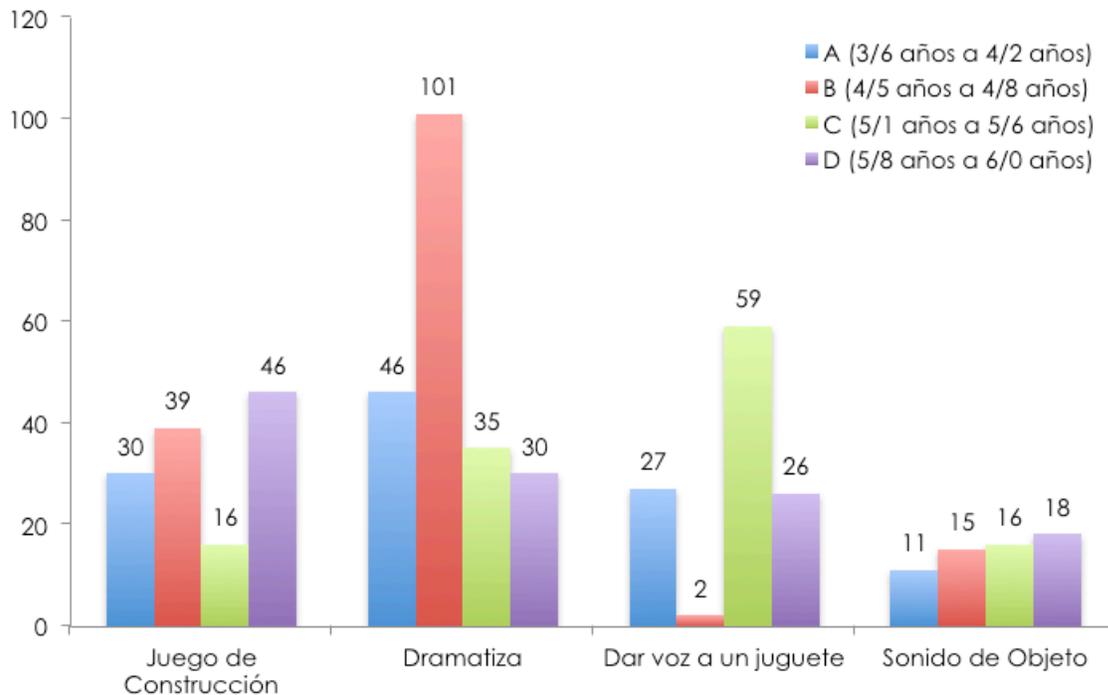


Figura 5. Comparación de las cuatro categorías conductuales de juego con respecto a los grupos de edad.

La Tabla 13 muestra las frecuencias observadas de las conductas de los padres participantes, así como las kappa de Cohen obtenidas por los registros de los observadores. Las categorías conductuales que mostraron una mayor frecuencia fueron la Dramatización (22%), la Exploración de juguetes (17%), el Juego conjunto (14%) y las Sugerencias para jugar (14%).

La mayoría de los padres de familia mostraron juego conjunto con sus hijos, con excepción de cuatro mamás (díadas, H, I, K y L). En la categoría de Explora juguetes, todos los papás mostraron una frecuencia regular, destacando los adultos de las díadas B, C, D, F, H y K. Los padres que más sugerencias dieron para jugar fueron los de las díadas G (25) e I (29), en contraste de los de las díadas H, J y K que tuvieron una frecuencia muy baja (entre 0 y 1). La dramatización fue mostrada con una frecuencia por encima de 15 en 7 díadas (D, E, F, H, I, J y K). Dos díadas H y K mostraron esta conducta en casi el 50% de sus intervalos.

Tabla 13. Frecuencia<sup>1</sup> de las conductas del Registro Conductual de Habilidades Parentales (RCHP-02)

	Días (frecuencia de ocurrencia)												Total	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	f	%
<b>Kappa de Cohen</b>	.96	.82	.92	.92	.85	.88	.95	.97	.93	.98	.91	.87		
1. Contacto visual	4	5	4	1	0	2	0	0	7	5	0	1	29	3%
2. Juegan juntos	27	13	10	17	22	10	15	0	5	32	1	0	152	14%
3. Observación pasiva	0	7	1	5	6	3	6	10	7	4	2	14	65	6%
4. Da un juguete al niño	5	2	2	2	1	5	3	3	0	9	1	3	36	3%
5. Explora juguetes	11	20	23	22	7	21	14	21	13	7	20	8	187	17%
6. Sugerencias de jugar	17	14	10	10	19	4	25	0	29	0	1	17	146	14%
7. Preguntas	9	11	14	4	7	5	3	0	0	4	12	20	89	8%
8. Hace contacto físico	1	0	1	0	0	1	7	0	1	0	0	0	11	1%
9. Sonríe / Se ríe	2	0	1	6	2	1	2	5	1	3	0	0	23	2%
10. Dramatiza	6	3	5	19	19	29	2	48	22	23	49	14	239	22%
11. Enseñanza	7	9	14	3	1	3	10	0	4	1	1	12	65	6%
12. Otros (OTR)	1	6	5	1	6	6	3	3	1	2	3	1	39	4%

Notas:

<sup>1</sup> Los datos representan el número de intervalos en los que cada categoría conductual fue registrada. Es importante mencionar que cada día fue videograbada y registrada en 90 intervalos de 10 segundos cada uno.

<sup>2</sup> En la columna de total se muestra el número de intervalos en los que cada categoría fue registrada a lo largo de las 12 días, y el porcentaje total que representan.

Varias conductas se registraron con una frecuencia menor al 10%. Algunas de ellas pueden estar relacionadas con la habilidad de sensibilidad: Contacto visual (3%), Observación pasiva (6%), Responder preguntas (8%). Mientras que otras pueden estar relacionadas con el apoyo que los padres brindan para el juego del niño: Da un juguete al niño (3%) y Enseñanza (6%).

## Análisis Inferencial de los datos

Con el fin de establecer relaciones entre las habilidades parentales mostradas por los papás y las conductas de los niños, inicialmente se llevaron a cabo **análisis de correlación** entre las frecuencias observadas de ambos grupos de categorías conductuales. Los coeficientes de correlación se muestran en la Tabla 14. Se utilizó la prueba de Rho de Spearman, debido al tamaño de la muestra (N=12). Del análisis se excluyeron los categorías de "Otras conductas".

Tabla 14. Coeficientes de correlación entre las frecuencias de las habilidades parentales y las conductas infantiles

Conductas parentales	Conductas infantiles							
	1. Examinar juguetes (EX)	2. J. construcción (CONS)	3. Dramatización (DRA)	4. Voz a un juguete (VOZ)	5. Sonido de objeto (SONI)	6. Conversa con adulto (CON)	7. Reír y sonreír (RIE)	8. Contacto visual (CONT)
1. Contacto visual	.22	<b>.64*</b>	-.03	-.28	-.46	.10	-.36	-.31
2. Juegan juntos	-.11	.45	.11	-.41	-.45	-.21	.23	.60*
3. Observación pasiva	-.16	-.09	-.22	.13	.34	.34	-.17	-.47
4. Da un juguete al niño	.27	.11	.24	-.37	-.34	<b>-.65*</b>	.06	.55
5. Explora juguetes	.19	-.39	<b>.50*</b>	-.05	.33	-.39	.19	-.07
6. Sugerencias de jugar	-.02	.13	.15	-.29	.08	.44	-.31	-.21
7. Preguntas	.33	.10	-.23	-.16	-.16	.37	-.45	-.35
8. Hace contacto físico	.18	-.24	<b>.47*</b>	-.14	.09	-.32	.13	.10
9. Sonríe / Se ríe	-.21	-.09	.12	.02	.06	-.42	<b>.58*</b>	<b>.75*</b>
10. Dramatiza	-.15	-.22	-.32	<b>.68*</b>	.02	-.04	.14	.11
11. Enseñanza	.53	.04	.24	<b>-.59*</b>	.10	.12	-.29	-.39

\*sig < 0.05

Se pueden observar algunas correlaciones altas y significativas entre las conductas evaluadas. Con respecto al juego de Dramatización se observaron correlaciones con Explora juguetes y Hace contacto físico por parte del adulto.

Existe una correlación negativa con la dramatización del adulto. Para la conducta de Dar voz a un juguete, se observan relaciones significativas con dramatización del adulto, y una negativa con la conducta de Enseñanza. Otra conducta con la que existió una relación negativa fue con la de Juego conjunto.

Finalmente, la conducta de Sonido de objeto muestra relaciones negativas con Contacto visual, Juegan juntos y Da un juguete al niño; además de relaciones positivas con Observación pasiva y Explora juguetes.

A continuación, se pretendieron hacer análisis de regresión lineal para identificar predictores estadísticos de las conductas de juego simbólico. Aun cuando se probaron varios modelos, sólo se pudo encontrar significancia en relación a la conducta de dar voz a un juguete, tomando como predictores Enseñanza Incidental y Dramatización, conductas que ya habían mostrado una correlación significativa. De esta forma, ambas conductas paternas mostraron ser buenos predictores de Dar voz a un juguete ( $F_{(2,9)} = 4.987$ ;  $p=.03$ ;  $R^2 = .53$ ).

Todos estos datos aportan evidencia para señalar que las habilidades parentales pueden representar un antecedente importante de las conductas de juego de los niños, específicamente del juego simbólico. En la siguiente sección se presenta el análisis secuencial entre las conductas de los padres y las de los niños. Este análisis permite establecer la forma en la que una conducta del padre antecede en el tiempo a una conducta del niño.

#### Análisis secuencial

Inicialmente, se calcularon las transiciones existentes entre las conductas mostradas por los padres y las conductas mostradas por los niños. Las transiciones se entienden como el número de veces que una determinada conducta antecede a otra (Bakeman y Gottman, 1989). La Tabla 15 muestra la matriz de transición de las conductas evaluadas. El total del estudio fue de 1068 transiciones.

Tabla 15. Matriz de transición entre conductas del adulto y conductas del niño.

Conductas de los papás (consecuente)	Conductas de los niños (consecuente)									Total
	1. Examinar	2. Construcción	3. Dramatización	4. Voz a juguete	5. Sonido	6. Conversa	7. Reír y sonreír	8. Contacto visual	9. Otros	
1. Contacto visual	4	6	4	2	1	8	0	1	2	28
2. Juegan juntos	19	31	35	10	7	25	5	3	15	150
3. Observación pasiva	10	8	12	10	4	12	0	1	8	65
4. Da juguete	5	5	11	3	2	4	0	2	4	36
5. Explora juguetes	52	24	30	14	10	36	5	5	11	187
6. Sugerencia de jugar	33	26	22	7	8	24	2	5	18	145
7. Preguntas	23	5	13	1	3	25	2	1	13	86
8. Hace contacto físico	0	1	5	0	0	1	4	0	0	11
9. Sonríe / se ríe	5	0	7	3	2	2	1	1	2	23
10. Dramatiza	18	10	58	60	17	33	11	7	18	232
11. Enseñanza	14	11	8	2	3	10	3	2	12	65
12. Otras conductas	8	4	6	2	3	11	1	0	5	40
	191	131	211	114	60	191	34	28	108	1068

Nota: La Tabla muestra el número de veces que las conductas de los papás (antecedentes) se presentaban antes que las conductas de los niños (consecuentes).

Con estos datos, es posible identificar los principales antecedentes de las conductas que conforman el juego simbólico. Esto se logró identificando aquellas conductas que antecedieron con más frecuencia a las conductas de juego simbólico (Dramatización, Dar voz a un juguete y Sonido de objeto).

Al respecto de *Dar Voz a un juguete*, Dramatiza del adulto la antecedió en 60 intervalos. La *Dramatización* del niño tuvo como antecedentes a Dramatiza (58), juega juntos (35), Explora juguetes (30) y Sugerencias de juego (22). Para Sonido de objeto, los antecedentes más altos fueron Dramatiza (17) y Explora juguetes (10).

Estos datos aportan una primera idea acerca de los antecedentes de las tres conductas, al menos para formularse una idea de cuáles conductas ocurrieron con más frecuencia antes. Sin embargo, es todavía imposible identificar con precisión si estas frecuencias de transición fueron estadísticamente significativas o no. Es decir, ¿qué implica que una conducta anteceda a otra en 60 ocasiones, en un universo de 1068 posibles transiciones? ¿Este número es significativo, y lo más que otro par de conductas que sólo se hayan antecedido en 5 ocasiones? Para calcular indicadores de significancia entre las conductas estudiadas, se utilizaron los procesos propuestos por Bakeman y Gottman (1989).

Los valores de probabilidad en la que ocurrieron una conducta después de la otra se pueden entender como un porcentaje. En este caso, cada que el adulto dramatizaba, en el 26% de los casos, el niño daba voz a un juguete en el intervalo inmediato posterior. De esta forma, en la Tabla 16 se muestran todas las probabilidades de ocurrencia de una conducta después de otra, para todas las conductas del estudio. En la Tabla 16 se subrayan las probabilidades más altas.

Tabla 16. Probabilidades de ocurrencia de una conducta infantil posterior a una conducta parental

	1. Examinar	2. Construcción	3. Dramatización	4. Voz a juguete	5. Sonido	6. Conversa	7. Reír y sonreír	8. Contacto visual	9. Otros
1. Contacto visual	.14	.21	.14	.07	.04	.29	.00	.04	.07
2. Juegan juntos	.13	.21	.23	.07	.05	.17	.03	.02	.10
3. Observación pasiva	.15	.12	.18	.15	.06	.18	.00	.02	.12
4. Da juguete	.14	.14	.31	.08	.06	.11	.00	.06	.11
5. Explora juguetes	.28	.13	.16	.07	.05	.19	.03	.03	.06
6. Sugerencia de jugar	.23	.18	.15	.05	.06	.17	.01	.03	.12
7. Preguntas	.27	.06	.15	.01	.03	.29	.02	.01	.15
8. Hace contacto físico	.00	.09	.45	.00	.00	.09	.36	.00	.00
9. Sonríe / se ríe	.22	.00	.30	.13	.09	.09	.04	.04	.09
10. Dramatiza	.08	.04	.25	.26	.07	.14	.05	.03	.08
11. Enseñanza	.22	.17	.12	.03	.05	.15	.05	.03	.18
12. Otras conductas	.20	.10	.15	.05	.08	.28	.03	.00	.13

En la Tabla 16 se pueden observar varias conductas antecedentes del juego simbólico. Con respecto a Dramatización, se observaron varias conductas con más o menos altos porcentajes: Contacto físico (45%), Da un juguete al niño (31%), Sonríe (30%), Dramatiza (25%) y Observación pasiva (18%). Con respecto a Dar voz a un juguete, ocurrió en 26% de las veces después de Dramatiza y en el 15% después de Observación pasiva. No se observaron indicadores importantes de Sonido de Objeto. Otro análisis que se llevó a cabo fue el de significancia de estas probabilidades de ocurrencia siguiendo el proceso propuesto por Bakeman y Gottman (1989)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La forma de calcular la significancia fue a partir de multiplicar la probabilidad de ocurrencia de la conducta antecedente por la probabilidad de la conducta consecuente. Las probabilidades de cada conducta se calcularon dividiendo el número de veces que fueron registradas como antecedentes o consecuentes, entre el número total de posibles transiciones. Además, se calcularon los coeficientes estandarizado Z, para contar con un indicador de significancia adicional.

Como se puede observar, en ambos casos, las transiciones resultan ser significativas, ya que muestran valores de  $z$  altos. Pero el caso del contacto físico muestra ser un antecedente más importante, que su valor de  $Z$  fue superior a 1.96, señalando una significancia al 0.05. A pesar de que esta transición sólo ocurrió en 5 ocasiones, cuando ocurría contacto físico, existía un 45% de probabilidades de que el niño dramatizara. Quizás si hubiera estado más presente dicha conducta, hubiera mostrado una incidencia mayor.

A continuación, se calcularon los indicadores de significancia de las dos conductas de juego simbólico (**Dramatización y Dar voz a un objeto**) que forman parte central del presente estudio. La Tablas 17 y 18 muestran estos resultados.

Tabla 17. Principales antecedentes de Dramatización del niño

Antecedentes	F(ac) <sup>1</sup>	p(a-c) <sup>2</sup>	p(a) <sup>3</sup>	p(c) <sup>4</sup>	p(a-c) esp <sup>5</sup>	F(a-c) Esp <sup>6</sup>	Z
Juegan juntos	35	0.23	0.14	0.2	0.028	29.9	0.945
Da un juguete	11	0.31	0.03	0.2	0.006	6.4	1.819
Explora							
juguetes	30	0.16	0.18	0.2	0.036	38.4	-1.388
Sugerencias	22	0.15	0.14	0.2	0.028	29.9	-1.466
Contacto							
físico	5	0.45	0.01	0.2	0.002	2.1	1.962
Sonreír	7	0.3	0.02	0.2	0.004	4.3	1.323
Dramatización	58	0.25	0.22	0.2	0.044	47.0	1.642

<sup>1</sup> Frecuencia observada de las transiciones entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

<sup>2</sup> Probabilidad de ocurrencia de Dramatización después de cada antecedente.

<sup>3</sup> Probabilidad observada entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

<sup>4</sup> Probabilidad observada de Dramatización del niño.

<sup>5</sup> Probabilidad esperada entre los antecedentes y la conducta de Dramatización del niño.

<sup>6</sup> Frecuencia esperada de las transiciones entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

La Tabla 17 muestra los indicadores de significancia de los antecedentes de la conducta de Dramatización del adulto. Para identificar a los principales, se buscó que la frecuencia observada de transición fuera más alta que la frecuencia esperada. Siguiendo este criterio, los principales antecedentes fueron: Juegan juntos (35>29.9), Da un juguete al niño (11<6.4), Contacto físico (5>2.1), Sonreír (7>4.3) y Dramatización (58>47.0). Además, todos muestran valores altos de  $Z$ , aunque sólo contacto físico tiene un valor superior a 1.96. En la Figura 6, se

muestra el diagrama de estado de estos antecedentes, utilizando la probabilidad de ocurrencia de uno después de otro.

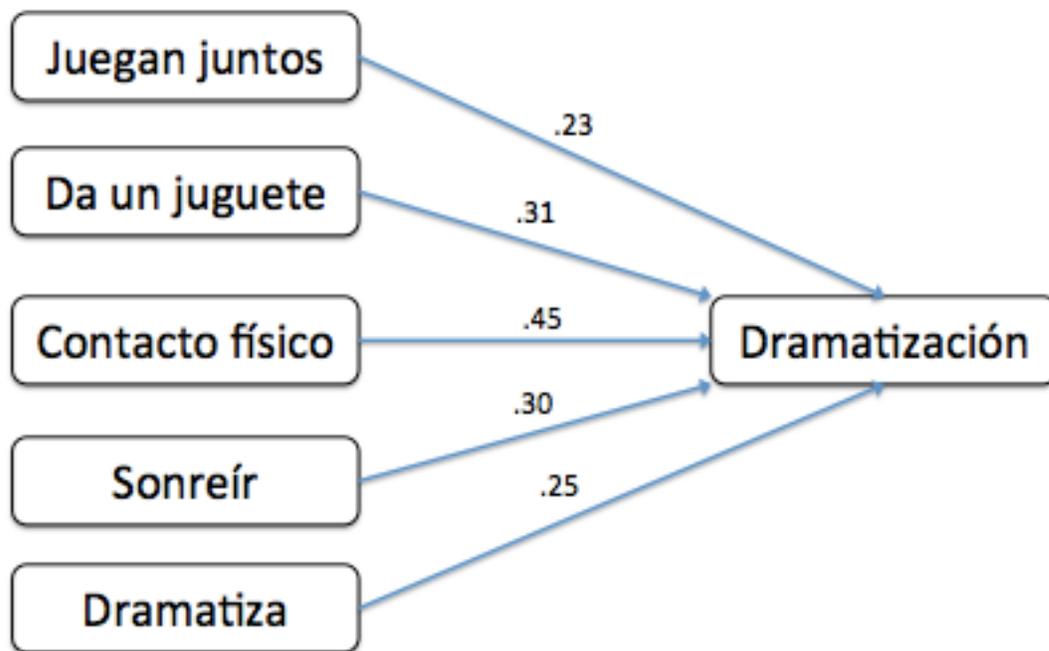


Figura 6. Diagrama de estado de los antecedentes de Dramatización del niño

Observando las conductas identificadas en la Figura 6, se puede señalar que las cinco conductas están relacionadas con las habilidades parentales que se destacaban en el trabajo de revisión teórica de la presente tesis. La Sensibilidad tiene que ver con modular la propia conducta al nivel del niño, por lo que está relacionada con Juegan juntos. La estructura está relacionada con la ayuda para complejizar el juego del niño, por lo que en el presente estudio se le relacionó con Da un juguete al niño. El contacto físico fue una de las dos conductas que se relacionaron con la habilidad de estimulación en el presente estudio. Finalmente, la habilidad de Ludicidad se relacionó en el presente estudio a partir de las conductas de sonreír y de dramatizar.

Al recapitular los resultados, puede decirse que, en la medida en la que los papás mostraran una disposición para jugar al mismo nivel con el niño, aportar apoyo para jugar, hacer contacto físico, mostrarse divertido y participar en el juego simbólico, existía mayor probabilidad de que el niño mostrara el juego simbólico de dramatización.

Con respecto al juego de **Dar voz a un juguete**, en la Tabla 18 se muestran los antecedentes de los padres que obtuvieron ciertos niveles de significancia. Los antecedentes que tuvieron una frecuencia observada mayor a su frecuencia esperada fueron: Dramatiza ( $60 > 25.8$ ) y observación Pasiva ( $10 > 7.0$ ). ambas conductas muestran valores de Z altos, siendo Dramatización la que tiene una Z muy por encima de 1.96. La Figura 7 muestra el diagrama de estado para estas dos conductas.

Tabla 18. Principales antecedentes de Dar voz a un juguete

Antecedentes	F(ac) <sup>1</sup>	p(a-c) <sup>2</sup>	p(a) <sup>3</sup>	p(c) <sup>4</sup>	p(a-c) esp <sup>5</sup>	F(a-c) Esp <sup>6</sup>	Z
Juegan juntos	10	0.07	0.14	0.11	0.0154	16.4	-1.602
Observación pasiva	10	0.15	0.06	0.11	0.0066	7.0	1.115
Explora juguetes	14	0.07	0.18	0.11	0.0198	21.1	-1.570
Sonreír	3	0.13	0.02	0.11	0.0022	2.3	0.425
Dramatización	60	0.26	0.22	0.11	0.0242	25.8	6.801
Enseñanza	2	0.05	0.06	0.11	0.0066	7.0	-1.908

<sup>1</sup> Frecuencia observada de las transiciones entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

<sup>2</sup> Probabilidad de ocurrencia de Dramatización después de cada antecedente.

<sup>3</sup> Probabilidad observada entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

<sup>4</sup> Probabilidad observada de Dramatización del niño.

<sup>5</sup> Probabilidad esperada entre los antecedentes y la conducta de Dramatización del niño.

<sup>6</sup> Frecuencia esperada de las transiciones entre los antecedentes y la Dramatización del niño.

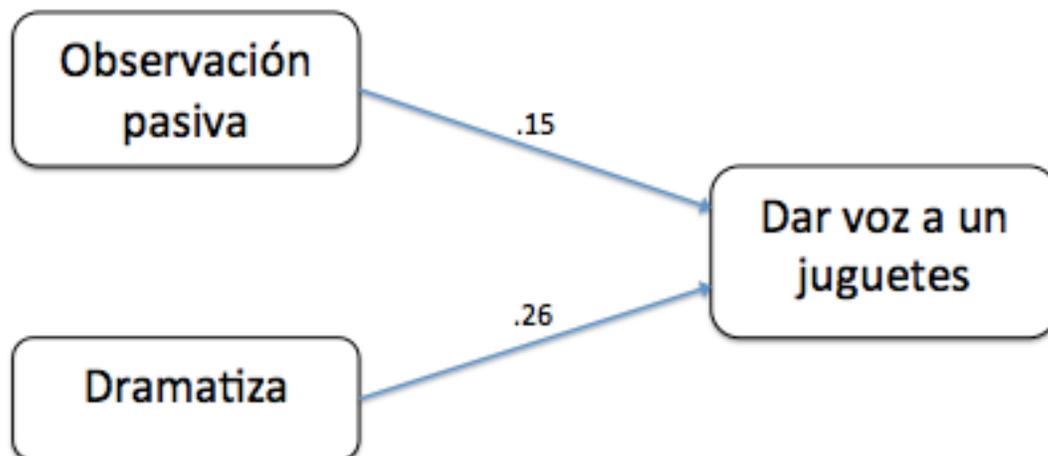


Figura 7. Diagrama de estado para Dar voz a un juguete

Para Dar voz a un juguete, se identificaron dos antecedentes de los padres: Observación pasiva y Dramatiza. La primera conducta está relacionada con la habilidad de Sensibilidad, ya que tiene que ver con la capacidad del padre de observar la conducta de su hijo para percatarse de lo que hace y necesita. Por otro lado, Dramatiza se le relaciona con la Ludicidad, o capacidad de jugar del adulto.

Al parecer, la participación de los padres en promover esta conducta fue de alguna forma más sutil. En este tipo de juego simbólico, el niño utiliza los juguetes de personajes para establecer un diálogo. Al parecer, se requiere que el papá esté atento a la actividad que está haciendo el niño, y que el mismo participe. Seguramente una parte importante de la conducta de Dramatización del adulto se debe a que igual le daba voz a un juguete.

En el caso de Sonido de objeto, no se habían identificado antecedentes importantes hasta el momento, sin embargo, en la Tabla 19 se observa que la conducta de Dramatiza del adulto, muestra ser un antecedente significativo, posee una frecuencia observada (17) mayor a la frecuencia esperada (14.1). De la misma forma, pareciera ser que la habilidad de ludicidad aparece como un importante antecedente del juego simbólico. En la Figura 8 se muestra el diagrama de estado para este tipo de juego simbólico.

Nuevamente, la dramatización del adulto resulta ser el más importante antecedente de este tipo de juego. Hay que señalar, sin embargo, que este tipo de juego simbólico fue registrado con poca frecuencia en este estudio.

Tabla 19. Principales antecedentes de Sonido de objeto

Antecedentes	F(ac)	p(a-c)	p(a)	p(c)	p(a-c) esp	F(a-c) esp.	Z
Juegan juntos	7	0.05	0.14	0.06	0.0084	9.0	-0.661
Explora juguetes	10	0.05	0.18	0.06	0.0108	11.5	-0.454
Sugerencias	8	0.06	0.14	0.06	0.0084	9.0	-0.326
Dramatiza	17	0.07	0.22	0.06	0.0132	14.1	0.778

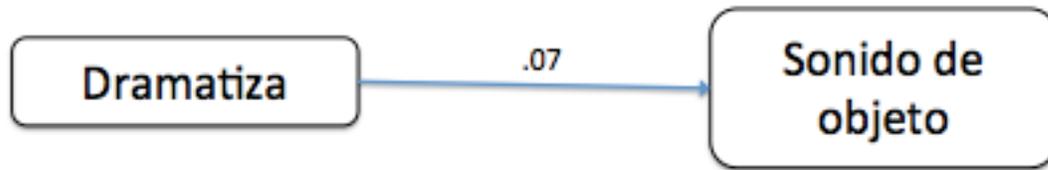


Figura 8. Diagrama de estado para Sonido de objeto

### Discusión general

El objetivo del segundo estudio fue evaluar y analizar la forma en la que las habilidades parentales influyen en el desarrollo del juego simbólico de niños en edad preescolar. Para ello, se partió de un modelo teórico integrativo que pretendía incluir diversas habilidades parentales que se presumía que estaban relacionadas con el juego simbólico de los niños. El modelo original propuesto, incluía cinco habilidades parentales, sin embargo, a partir de los datos obtenidos en la presente investigación se propone acotarlo a cuatro habilidades parentales. Todo esto se explica más adelante. Primero se analizan algunos aspectos del proceso de medición. Posteriormente, se analizan brevemente los resultados descriptivos del estudio, para terminar con los datos inferenciales.

#### Proceso de medición

En contraste con el primer estudio, en el segundo se contó con la participación de 12 díadas. La forma de análisis y registro fue distinto: se evaluaron 15 minutos de interacción de juego libre de cada díada participante. Este tiempo de observación fue dividido en intervalos de 10 segundos, lo que hacía que los periodos de observación se conformaran de 90 intervalos. En cada intervalo, los observadores debían indicar la conducta realizada por el niño y la realizada por el adulto.

Esta forma de registro facilitó la tarea de los observadores; algunos de ellos señalaron que es más fácil identificar una sola conducta en este breve periodo

de tiempo, que todas las conductas que ocurrieran, como lo hacían en el registro del primer estudio. Para ambos estudios, se construyó y adecuó el Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI-02) para evaluar el juego de los niños participantes. En la última versión que se utilizó, este instrumento se compuso de 9 categorías. Las categorías mostraron una frecuencia observada de entre 3% y 20%. El catálogo conductual contenía cuatro tipos de juego: Juego de construcción (12%), Dramatización(20%), Dar voz a un juguete (10%) y Sonido de objeto (6%).

A partir de sus conductas observadas, se puede señalar que los niños pasaron jugando una buena parte del tiempo de observación (48% del tiempo total) y que este tipo de juego pudo ser registrado de forma eficiente, además de que se pudo diferenciar entre cada uno de los tipos de juego. El instrumento en cuestión nos permite discriminar diferentes tipos de conductas asociadas al juego, aportando características conductuales específicas, derivadas de observaciones directas con niños y padres de familia. Por otro lado, se puede registrar con mayor detalle el juego simbólico, en contraste de otros protocolos que únicamente lo registran dentro de una sola categoría, tal es el caso del protocolo de Rubin (2001).

Uno de los objetivos específicos apuntaba a registrar diferentes manifestaciones del juego simbólico; por medio del catálogo fue posible registrar tres tipos de este juego. Sin embargo, una de las díadas del segundo mostró de forma muy clara otro tipo de juego que no fue identificado en el estudio exploratorio anterior. Y al no tener una categoría para registrarlo, fue registrada en la categoría de otros.

Una de las observadoras que colaboró con el registro, señaló que el niño de la díada J, representaba escenas con los juguetes y los muebles del estudio. En dichas representaciones, el niño narraba lo que ocurría en la escena, lo que a veces incluía personajes y acciones. Sin embargo, en ningún momento el niño dramatizaba ni daba voz a los personajes, razón por la cual la observadora registraba la acción en la categoría de otros. En el caso de esta díada, se observa una frecuencia de 17 para esta categoría. También hay que señalar que el niño en cuestión era de los más grandes del estudio (ya tenía 6 años de edad).

Westby (2000) señala que a partir de los cinco años, los niños utilizan el lenguaje para generar escenas y representaciones dentro del juego simbólico. Este tipo de juego detectado por la observadora podría corresponder a los señalamientos de la autora. Sin embargo, como no se presentó en el estudio exploratorio no se pudo generar una categoría para registrarlo. Esta nota quedaría como anécdota para continuar modificando las categorías de observación en los futuros trabajos en esta línea de investigación, para describir y analizar este tipo de juego simbólico que posiblemente se encuentre en niños de mayor edad. Sería interesante analizar cómo este juego de imaginación se puede anclar a la interacción con los adultos, los cuales tienen un mayor uso del lenguaje para hacer narraciones y crear historias sin necesidad de objetos o muñecos presentes. De hecho quizás, las actividades de juego que se utilizan en la Terapia de Juego se puedan entender desde este hallazgo.

Autores como Schaefer y Drewes (2012), describen los poderes curativos del juego en el proceso de tratamiento, a partir de una serie de elaboraciones simbólicas que permiten al niño representar eventos y situaciones traumáticas que le permiten resolverlas dentro de las sesiones de juego. En esas interacciones, el juego es modulado a partir casi siempre del lenguaje, mientras que el terapeuta ayuda a darle sentido al niño. Pensando en que los niños que acuden a estos tratamientos suelen ser mayores a seis años, estas conclusiones cobran mucho sentido.

Por otro lado, hay que señalar que dos categorías (*Reír y sonreír* y *Contacto visual*) sólo fueron registradas en 3% del tiempo total. Esto seguramente se debió a la forma de registro. Ambas conductas ocurren de forma muy rápida, y en ocasiones únicamente se presentan durante un segundo o menos. Los observadores debían registrar aquella conducta más predominante a lo largo de los 10 segundos de cada intervalo. Estas conductas al ser tan breves, no alcanzaban a ser consideradas como las más importantes. Hay que señalar que en el primer estudio *Reír y sonreír* se registró en el 54% de los intervalos, mientras que *Contacto Visual* en el 40%. Ambos porcentajes son significativamente más altos, pero hay que recordar que en dicho estudio, los observadores podían

registrar todas las conductas que se presentaran. Por lo que, los resultados se ven influidos significativamente por la forma de registro de los datos.

En la presente investigación se consideró a la ludicidad (Guitard et al., 2005) como esa habilidad de los padres de poder involucrarse en situaciones divertidas con sus hijos, desde la lógica que mientras que más sonrieran más "lúdicos" estarían. Sin embargo, quizás sería necesario un registro en paralelo que pudiera dar cuenta del estado emocional de los participantes para tener datos más precisos, ya que los catálogos conductuales construidos estaban pensados sobre todo para registrar conductas. También hay que considerar que el estudio de la ludicidad o *playfulness* en adultos, es apenas de recién estudio en la literatura (Proyer, & Jehle, 2013). Habrá que ver qué elementos se siguen investigando en los próximos años, para poderlos incorporar en investigaciones como las del presente trabajo.

Con respecto a los papás, nuevamente se utilizó el catálogo empleado en el estudio exploratorio, pero la última versión sólo tenía 12 categorías conductuales. Los resultados mostraron que, en buena medida, los padres: a) ofrecen algún tipo de apoyo para el juego de los niños (*Da un juguete al niño, Sugerencias de juego*, 17% en total), o b) se involucran en el juego del niño (*Juegan juntos, Dramatiza, Observación pasiva*, 42% en total). Otras conductas referidas a la interacción entre el adulto y el niño se mostraron en el 14% de los intervalos (*Contacto visual, Preguntas, Hace contacto físico, Sonríe/Se ríe*). Por tanto, el catálogo fue capaz de registrar la mayor amplitud de conductas de los participantes en los momentos de juego con sus hijos. Incluso, la categoría de "otros" únicamente se registró en el 4% del tiempo total del estudio.

Al igual que en el catálogo de los niños, en el de los padres algunas categorías se registraron con baja frecuencia debido a que comúnmente son conductas que tienen una duración muy corta. Fue el caso de *Contacto visual* (3%) y de *Sonríe/se ríe* (2%).

A este respecto, hay que señalar que comúnmente los padres de familia no tienen siempre elementos relevantes para poder jugar con sus hijos. De hecho, en el tratamiento de niños en psicoterapia, a veces es necesario incluso trabajar con los responsables de crianza para que adquieran una serie de habilidades

para poder mejorar su interacción con sus pequeños. Uno de los modelos recientes de terapia de juego es el Terapia de Juego Filial (Bratton, Landreth, Kellam y Blackard, 2006). En dicho modelo de atención, el terapeuta imparte algunas sesiones de entrenamiento a los padres acerca de estrategias para mejorar el juego con sus hijos, buscando con esto establecer una relación más cercana y de confianza con sus hijos.

### Análisis descriptivos

Los datos del presente trabajo documentaron que las niñas solían mostrar una mayor frecuencia de juego de construcción, y de dos de los tipos de juego simbólico que se evaluaron (Dramatización y Dar voz a un juguete). Los niños mostraron una mayor frecuencia de sonido de objeto. En algunos estudios previos (e.g. John et al., 2013; Lindsey & Mize, 2001; Wood et al., 2002) se ha sugerido que los niños suelen mostrar un juego típicamente más "masculino", asociado al juego físico, mientras que las niñas suelen jugar de forma más "femenina", más juego de tipo simbólico. De esta forma, los datos de la presente investigación fueron coherentes con los resultados reportados por otros estudios.

Aun cuando no se hicieron estos análisis, pareciera ser que los niños invertían más tiempo en la actividad de explorar juguetes y conversar con el adulto. En contraste, dos niñas invirtieron más de la mitad del tiempo jugando a dos categorías de juego simbólico: Díada F, 50 intervalos en *Dramatización* y Díada H 45 intervalos en *Dar voz a un juguete*. Estos señalaría que un tercio de las niñas del estudio pasaron casi todo el tiempo jugando.

Otro análisis que se realizó fue sobre la evolución del juego con respecto a la edad de los niños. El juego de construcción y sonido de objeto observan un ligero incremento en su frecuencia, en la medida en que la edad de los niños es mayor. Dar voz a un juguete mostró un incremento, aun cuando existió un pico importante entre los 5/1 años y los 5/6 años. *Dramatiza* muestra un ligero decremento, aun cuando tuvo un pico entre los 4/5 y los 4/8 años. Estos datos evidencian que el juego se presenta como una conducta dinámica que va evolucionando a lo largo de este periodo de edad. Sin embargo, no es posible

derivar más observaciones, ya que en realidad se pocos niños, y estos rangos de edad no estuvieron equilibrados entre niños y niñas.

#### Análisis inferencial

Para explorar relaciones entre las habilidades parentales y el juego simbólico de los niños, se utilizaron el análisis de correlación de Spearman y el análisis secuencial. Los análisis de correlación identificaron algunas conductas parentales que tenían relación con el juego simbólico. Es el caso de *Explorar juguetes*, *Hacer contacto físico* y *Dramatiza* para Dramatización del niño; *Dramatiza*, *Enseñanza*, *Juegan juntos* y *Dar un juguete al niño* para Voz de un Juguete; y *Contacto visual*, *Juega juntos*, *Observación pasiva*, *Da un juguete al niño* y *Explora juguetes* para Sonido de objeto.

Este análisis mostró que podía existir una cierta relación entre el grupo de conductas de los padres y el grupo de conductas de los niños. Sin embargo, se llevaron a cabo análisis secuenciales para identificar las conductas de los padres que antecedían en el tiempo a las conductas de juego simbólico de los niños. De esta forma, se pudieron calcular con mayor precisión las conductas realizadas por los papás para motivar el juego de sus hijos. Estas conductas pueden ser entendidas desde el marco integrativo propuesto en la presente investigación. En la Figura 9 se pueden identificar las conductas paternas que mostraron una influencia en el juego de los niños. En la misma Figura, se asocian con las habilidades parentales que se consideraron en el modelo teórico integrativo del que se partió en un principio. El modelo inicial que se propuso incluía cinco habilidades parentales, las cuales fueron identificadas a partir de una revisión de la literatura especializada disponible. En este momento, se hace una revisión de dicho modelo, a la luz de los datos recabados en los dos estudios del presente trabajo de tesis.

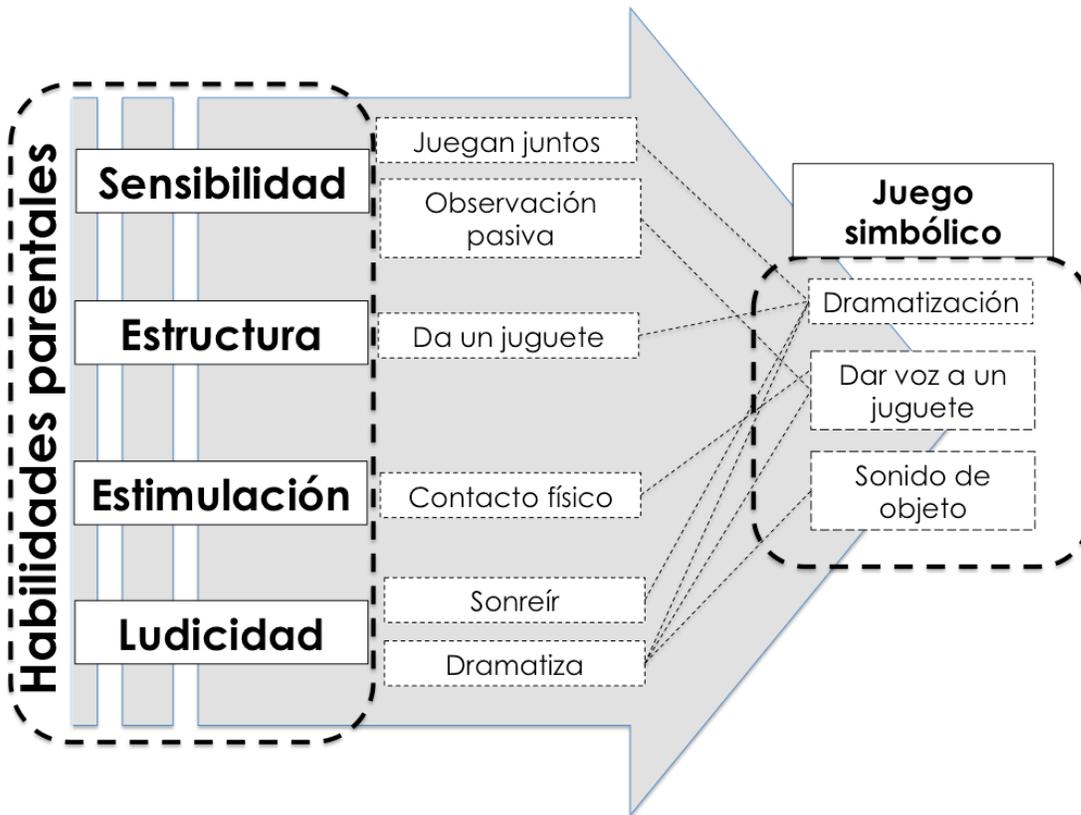


Figura 9. Habilidades parentales relacionadas con el juego simbólico infantil

Las habilidades parentales se definen como todas esas capacidades, conocimientos y destrezas que implementan los padres durante la crianza de sus hijos, especialmente en momentos en escenarios donde pueden promover de una forma adecuada el desarrollo de sus hijos (Johnson et al., 2014; Rodrigo & Martín, 2009). En el caso del desarrollo del juego simbólico, las conductas mostradas por los papás en momentos de juego diádico, podrían ser identificadas como habilidades parentales que promueven este tipo de juego (Damast et al., 1996).

El modelo original, proponía incluir dos habilidades parentales por separado: la sensibilidad y la participación en el juego. La sensibilidad se define como la capacidad de interpretar y responder a las señales y necesidades del niño (Biringen et al., 2014). Mientras que la participación en el juego reflejaría la forma en la que el adulto se involucra en el juego del niño (Lindsey y Mize, 2001), permitiendo que el niño guíe el juego (Bodle et al., 1996; John et al., 2013) o

guiando la actividad (Keren et al, 2005; Marjanovič-Umek, et al., 2014). Sin embargo, la interacción en el juego puede reflejar la forma de interpretar las señales del niño, pues mientras que el papá observa, interpreta y se involucra en el juego es capaz de involucrarse de mejor forma. Mientras que el adulto entienda la dinámica del juego del niño, podrá mostrar mejores respuestas e involucramiento durante la interacción de juego del niño (Damast et al., 1996; Zewas, 2003).

En la investigación, inicialmente se incluyeron tres conductas referentes a sensibilidad (*Responder una pregunta del niño, Contacto visual cara a cara y Refleja o parafrasea una frase del niño*) y cuatro para participación en el juego (*Juegan conjuntamente, Observación pasiva del juego, Da un juguete al niño, Juega por su cuenta*). De todas éstas, únicamente el juego conjunto y la observación pasiva del juego mostraron ser antecedentes importantes del juego simbólico. A luz de la teoría, ambas conductas son relevantes para la habilidad de sensibilidad (donde al final se les ubica). La observación pasiva y detallada del juego puede promover que el adulto se percate de las acciones de juego del niño, lo que promueve que se integre de mejor forma a la dinámica del juego.

A este respecto, los datos hallados son coherentes con otras investigaciones, tales como las de Zerwas (2003) en la que el nivel de sensibilidad parental se relacionó con la complejidad en el juego de niños que iniciaban la edad preescolar.

En un sentido más amplio, la sensibilidad también tendría que ver con la calidez emocional que el adulto puede ofrecer en la interacción con su hijo (Biringen, et al., 2014). Esta idea concuerda con los datos de Lindsey y Mize (2001), Feldman (2007) y Keren et al. (2005), quienes observaron que los papás que se involucraban más en el juego de los hijos y se mostraban más afectuosos, solían tener niños con más juego simbólico. John et al. (2013) también señalan la importancia de jugar de forma cercana con los niños. En la medida en la que los papás juegan de esta forma, pueden ir construyendo una relación estrecha con los niños, no sólo fomentando su juego simbólico.

Es importante señalar que la acción de observar pasivamente el juego del niño puede contribuir a que el adulto desarrolle habilidades para observar e

interpretar la conducta del niño en otros aspectos. De esta forma, el adulto puede ir adquiriendo formas de conocer y acercarse a sus hijos. Sin embargo, en la revisión teórica desarrollada en torno a este trabajo, no existen datos sobre la forma de observar a los hijos, ni cómo esta habilidad va evolucionando a lo largo del desarrollo infantil.

En segunda instancia, la habilidad parental Estructura se refiere a la capacidad del adulto de contribuir a complejizar y ampliar el juego y la conducta del niño (Biringen et al., 2014). En el estudio se pretendió evaluar varios aspectos relacionados con la estructura: *Modelamiento, Enseñanza, Sugerencias para jugar, Verbalización sobre el juego*. Sin embargo, muchas de estas conductas mostraron una frecuencia baja en la primera parte de la investigación (modelamiento), mientras que otras mostraron un efecto inverso. En los análisis de correlación, se mostró que la enseñanza tenía una correlación negativa con respecto al juego simbólico. Estos datos señalan que el juego es una actividad distinta y quizás mutuamente excluyente de las actividades académicas, lo que se refleja en algunos planteamientos de teóricos del juego (e.g. Pellegrini, 2001; Rubin, 2001).

En el estudio de Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff y Gryfe (2008) se buscó indagar sobre los beneficios de las actividades de juego en contraparte de las actividades académicas. A grandes rasgos, sus resultados mostraron que una parte de las mamás y los especialistas participantes continuaban percibiendo al juego y a las actividades estructuradas como entidades diferentes, además de que el juego en sí solo genera menos beneficios para el desarrollo de los niños que las actividades estructuradas y académicas.

En la presente investigación, ninguna de las actividades originales de estructura se relacionaron con el juego simbólico. Al final, la acción de Dar un juguete al niño se incluyó como parte de estructura, ya que representa un apoyo para el juego del niño. Quizás al momento de jugar, sea más importante el involucramiento directo en el juego del niño que las actividades de enseñanza, apoyo, ampliación o complejización. O sea, que los papás que fomentan más el juego de sus hijos son aquellos que juegan con ellos al mismo nivel, sin pretender enseñarles cómo jugar. Pero para ello, el adulto requiere toda la sensibilidad

posible, al permitirse actuar como un niño más, quizás tirarse al sueño, hacer voces diferentes o incluso solo seguir de forma atenta la secuencia del juego, tal como lo plantean Damast et al. (1996).

Por otro lado, hay que señalar que diversas investigaciones (Keren et al., 2005; Marjanovič-Umek et al., 2014; Nielsen & Christie, 2008) han documentado la importancia del modelamiento adulto en el desarrollo del juego simbólico del niño. Sin embargo, hay que señalar que en el caso de Nielsen y Christie (2008) el modelamiento registrado fue el que los mismos investigadores mostraban a los niños en una situación cuasi experimental, para observar el impacto en la conducta de los pequeños. Mientras que en las otras dos investigaciones se registraron actividades similares, que los papás y los niños ejecutaban entre sí durante situaciones de juego simbólico. Nuevamente, estas acciones estaban más relacionadas con el propio involucramiento del adulto en el juego del niño.

También se incluyó la habilidad de estimulación, la cual hace referencia a la capacidad del adulto para activar la conducta del niño y motivarlo a tomar riesgos o hacer actividades desconocidas (Paquette, 2004; Paquette & Bigras, 2010). Dicha habilidad fue evaluada a partir de dos categorías conductuales: Contacto físico y el uso de incentivos. Desde el estudio exploratorio, el uso de incentivos mostró una frecuencia muy baja, por lo que se eliminó de la versión final del catálogo. En contraste, el contacto físico mostró ser una de las conductas relacionadas con el juego simbólico. A pesar de que esta conducta mostró una frecuencia muy baja, mostró una probabilidad de ocurrencia de cerca del 50% como antecedente de uno de los tipos de juego simbólico. Respecto a esto, es importante subrayar la importancia de que los padres aprendan a incluir el contacto físico en sus interacciones con sus hijos.

Aun cuando la investigación se centró en el juego simbólico, el juego físico también muestra diferentes beneficios en el desarrollo del niño. Dumont y Paquette (2013) documentan, por ejemplo, que el juego físico durante la edad preescolar se relaciona con la adquisición de habilidades como la resolución de problemas. Los datos reportados, darán la idea de que el contacto físico, y por tanto la estimulación, también están relacionados con el juego simbólico. Por otro

lado, sería importante indagar la razón por la que sólo una de las mamás del estudio mostró con cierta regularidad esta conducta.

Finalmente, se evaluó la habilidad parental de Ludicidad, que hace referencia a la habilidad del adulto para transformar una situación seria, en una situación alegre y divertida (Barnett, 2007; Guitard et al., 2005; Jung, 2011). En realidad, la Ludicidad (traducción de *playfulness*) representa un tema muy poco estudiado en la literatura especializada. Con respecto a la crianza, sólo se puede localizar el estudio cualitativo de Jung (2011), quien reporta que en la medida en que el adulto se muestra como más lúdico y divertido, los niños suelen mostrar una mejor adecuación a la actividad propuesta por el adulto. Por tal motivo, existe todo un campo importante de desarrollo para la investigación sobre el tema.

En el presente trabajo, la Ludicidad se asoció con dos aspectos. El primero fue la forma en la que el adulto sonreía y se reía con el niño, es decir, que el adulto diera muestras de que también se estaba divirtiendo con el juego. Si recordamos la definición de juego, la expresión de afecto positivo es una de las características claves para entender esta conducta y poder diferenciarla de otras (Rubin et al., 1983; como se citó en Pellegrini, 2001). Fue complicado registrar la risa o sonrisa del adulto, ya que comúnmente cuando se presentaba duraba alrededor de un segundo. En el estudio exploratorio, se registró alrededor de la mitad del tiempo, pero en el segundo estudio sólo en el 3% de los intervalos. A pesar de ello, se identificó como un antecedente importante del juego simbólico.

La otra categoría representaba a los momentos en los que el adulto participaba en juegos de dramatización con el niño. Esto fue incluido porque, comúnmente, los adultos cambiaban su voz para jugar, lo que indica que de verdad se involucraban en el juego de los niños, jugando al mismo nivel (Damast et al., 1996). Esta conducta fue la única que antecedió a los tres expresiones de juego simbólico evaluadas por el catálogo. Tales datos concuerdan con los resultados de Marjanovič-Umek et al. (2014), en los que se documentó que, en la medida en que los papás mostraban transformaciones mentales, dramatizaciones, usaban la imaginación y desarrollaban escenarios de juego, los niños mostraban un juego más simbólico.

### Conclusiones y limitaciones

Se puede concluir que los datos permiten documentar la influencia que los papás pueden tener en el desarrollo del juego simbólico de los niños. Sin embargo, la participación en el juego de los papás no tiene que ver con sólo jugar por jugar, sino que se requiere una serie de acciones y habilidades que el adulto puede mostrar para potencializar el juego de los niños.

Estas acciones tienen que ver con involucrarse en el juego del niño de una forma sensible. Durante el juego, el adulto puede mostrar al niño que interactúa al mismo nivel que él. Para ello, también se requiere que el adulto sea capaz de observar e interpretar las acciones del niño, para poder modular su propia conducta y mostrar una mejor interacción. De la misma forma, otras habilidades son necesarias para promover el juego simbólico, entre éstas se encuentran: a) mostrar expresiones positivas de afecto (o sea mostrarse auténticamente alegres y divertidos), b) hacer contacto físico con el niño, buscando activar su conducta (e.g. por medio de cosquillas), c) brindar apoyo para el juego del niño (e.g. facilitarle los juguetes), o d) meterse de lleno al juego del pequeño, al dramatizar y representar junto a él.

Damast et al. (1996) señalan que, en la medida en la que el adulto interactúe al mismo nivel que el niño, el niño podría ampliar su juego para volverlo más complejo. La presente investigación se enfocó en el juego simbólico, pero quizás este grupo de habilidades también podrían estar implicados en otros dominios de desarrollo, durante la etapa preescolar y etapas posteriores.

Al emplear la metodología observacional se pudieron registrar con mayor detalle las expresiones de juego simbólico de la muestra con la que se trabajó. De esta forma, se pudieron registrar tres tipos de juego simbólico, e intuitivamente una más, pero al final de cuentas no se registró. Cabe señalar que, a diferencia de otros estudios, existió un tipo de juego simbólico que no se pudo detectar en nuestros datos. Este tipo de juego engloba las transformaciones mentales (Marjanovič-Umek et al. (2014), que tienen que ver con los momentos del juego en los que los niños utilizan su imaginación para transformar un objeto con el que juegan en otra cosa. Quizás se deba a que en el material que se les proporcionó

para jugar no había ningún objeto sin forma que fuera susceptible de transformación. Todos los juguetes tenían una forma definida.

Otra ventaja del uso de metodología observacional, radica en el hecho de que es posible registrar con precisión lo que los participantes hacen, con qué frecuencia lo hacen, además de los estímulos que anteceden y proceden a lo que hacen. De esta forma, se pudo registrar cuáles conductas de los padres antecederían a las muestras de juego simbólico de los niños. En la presente investigación, se mezclaron datos cualitativos y cuantitativos en el reporte de datos. Se consideró que si se desarrollaban viñetas de las categorías conductuales, podrían establecerse de mejor forma las acciones que mostraron los participantes.

Para futuras investigaciones sería interesante evaluar la forma en la que estas habilidades pueden estar presentes en otras áreas de desarrollo del niño, tales como las actividades académicas, la autorregulación, el manejo de conflictos o la socialización con otros niños. Todas estas actividades muestran un desarrollo importante a lo largo de la edad preescolar (Craig & Baucum, 2001), por lo que la crianza de los padres continúa siendo importante. De la misma forma, sería importante analizar cómo estas habilidades evolucionan a lo largo del desarrollo de los niños. En niños más grandes, sería interesante evaluar el impacto de habilidades parentales en juegos más complejos, juegos de mesa, juegos deportivos o videojuegos.

Algunos aspectos pueden ser identificados como parte de las limitaciones del estudio. Inicialmente, se puede señalar que la muestra de 12 niños parece adecuada, sin embargo al momento de reclutarla, no se tomó en cuenta incluir niños de cada edad específica (sólo se buscó que los niños tuvieran entre 3 y 6 años). Quizás con un muestreo más meticuloso, igualando el número de niñas y niños en periodos de edad más específicos, se podría contar con datos más exactos de la evolución del juego en niños mexicanos. El presente estudio no pretendió localizar datos normativos, pero la información que se obtuvo podría ser mucho más precisa. Por otro lado, el número de mamás y papás no fue el mismo. En ambos estudios la gran mayoría de los participantes adultos eran mujeres (sólo tuvimos datos de tres papás). En caso de hacer un mayor esfuerzo para obtener

papás, se podría quizá contar con datos para establecer diferencias entre lo que hacen papás y mamás en interacciones de juego con los niños.

Por otro lado, hay que señalar que las sesiones de juego fueron registradas en un solo momento de interacción. En el caso de que se tuvieran más sesiones, quizás se pudiera tener mayores detalles de la conducta natural de los participantes.

Metodológicamente, se puede resaltar que el recurso de dividir los videos en segmentos pequeños de unos cuantos segundos permitió agilizar el registro de datos, sobre todo que los observadores pudieran observar una y otra vez los videos, desde cualquier computadora. De la misma forma, se pudo observar que era mejor videograbar a las díadas en una situación en la que ambos integrantes estuvieran de frente a la cámara. Cuando los dos participantes estaban enfrente el uno del otro, comúnmente diversas acciones eran más difícil de registrar.

#### Implicaciones de los hallazgos para la educación tradicional preescolar

El Nuevo Modelo Educativo de la Secretaria de Educación Pública [SEP] (2018) contempla la atención a la educación socioemocional de los alumnos, sobre todo durante la educación básica que contempla el preescolar y la primaria. Para el preescolar, se espera trabajar en cinco diferentes áreas que se describen a continuación (SEP, 2018, p. 520):

1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
2. Trabajar en colaboración.
3. Valorar sus logros individuales y colectivos.
4. Resolver conflictos mediante el diálogo.
5. Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

A lo largo del texto de la SEP, el juego aparece como una propuesta importante para poder alcanzar estos objetivos claves. De hecho, dentro de las estrategias

de aprendizaje que el documento oficial propone se identifica una que se denomina "Aprendizajes basados en el juego". Se señala que la evidencia científica sostiene que el juego libre e imaginativo permite al niño desarrollar una serie de habilidades cognitivas y emocionales orientadas a completar los cinco puntos anteriores (SEP, 2018).

En otros apartados del documento citado, se señala que el juego puede ser una actividad substancial para fomentar el trabajo en equipo de los niños, sobre todo de los más pequeños. Sin embargo, no se proponen actividades estructuradas que permitan a los docentes utilizar las actividades lúdicas para extraer el máximo provecho.

Con respecto a los padres de familias, el documento señala solo la necesidad de establecer una corresponsabilidad entre docentes, administrativos y padres de familia, para ofrecer una plataforma de constante comunicación orientada a contar con una plataforma de tutoría que ayude a los niños a desarrollar las habilidades propuestas (SEP, 2018).

Como se puede ver, a pesar de que estos temas están en el papel, faltan todavía procesos de implementación que lleven a acciones en las que se pueda potencializar el desarrollo y el juego de los niños en el preescolar a través del juego.

Algunos de los temas que se han desarrollado en esta tesis, pueden ser implementados en acciones concretas dentro de los centros de educación preescolar:

a) Dar la importancia que el juego tiene en el desarrollo de los pequeños, ya que como se documenta a nivel empírico, es capaz de potencializar el desarrollo del lenguaje, la autorregulación emocional, mejorar la dinámica con otros niños y los vínculos parentales. Este es un tema relevante, ya que en varios coloquios en los que el autor ha presentado este trabajo, se ha encontrado resistencia de otros colegas, al señalar que en realidad el juego entre padres e hijos no debería ser tomado con tanta importancia.

- b) Sería conveniente desarrollar manuales y material que apoyen a docentes de preescolar a implementar actividades de juego que estén orientadas al desarrollo de ciertas actividades y dominios de desarrollo.
- c) Dar tiempo en las escuelas al juego libre y simbólico, ya que en estos episodios los niños desarrollan una serie de habilidades y vínculos de amistad con el resto de sus compañeros. El jugar por jugar puede tener implicaciones para el desarrollo, claro quizás con la supervisión y el material adecuado.
- d) Generar mayores empeños en talleres de concientización a los padres de familia sobre la importancia del juego en casa, a la par de la educación en límites y otras actividades.
- e) Proponer la realización de actividades en conjunto con padres e hijos, en los que el juego pudiera ser una actividad extraacadémica, importante para el fomento de una mejor relación entre padres e hijos.
- f) Implementar estrategias de evaluación del desarrollo del juego simbólico en los niños cuando ingresan al preescolar, ya que si este tipo de juego no está desarrollado, el niño podría tener dificultades en muchas otras áreas de desarrollo.

La presente tesis me demandó ya casi seis años de mi vida, en los que atravesé por muchos cambios y pude observar el desarrollo de mi hijo, que actualmente tienen ocho años. Espero que los esfuerzos vertidos en este trabajo sean relevantes para otros investigadores interesados en el área, estudiantes de psicología, padres de familia e incluso para los mismos pequeños que siempre tienen la capacidad de ponerse a jugar, aun cuando solo cuenten con hojas de papel y colores.

## Referencias

- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. España: Morata.
- Barnett, L. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-921.
- Belsky, J., Garduque, L. & Hrcir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20(3), 406-417. doi: 10.1037/0012-1649.20.3.406
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo Infantil. La etapa básica de la niñez temprana*. México: Editorial Trillas.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104-114. doi: 10.1037/h0087711
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L. & Easterbrooks, M. (2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental Review*, 34(2), 114-167. doi: 10.1016/j.dr.2014.01.002
- Biringen, Z. & Easterbrooks, M. (2012-a). Emotional availability: Concept, research, and window on developmental psychopathology (Special section editorial). *Development and Psychopathology*, 24(1), 1–8. doi:10.1017/S0954579411000617
- Biringen, Z., Robinson, J. & Emde, R. (2000). Appendix B: The Emotional Availability Scales (3rd ed.; an a bridged Infancy/Early Childhood Version). *Attachment & Human Development*, 2(2), 256-270. doi: 10.1080/14616730050085626
- Bodle, J., Zhou, L., Shore, C. & Dixon, W. (1996). Transfer of responsibility in parent–child play during the second year. *Early Development and Parenting*, 5(4), 185-194. doi: 10.1002/(SICI)1099-0917(199612)5:4<185::AID-EDP132>3.0.CO;2-L
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early*

- Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. doi:  
10.1080/13502930802291777
- 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. doi: 10.1207/S15327922PAR0203\_04
- Bowlby, J. (1985). *La Separación Afectiva*. Barcelona, España: Paidós Psicología Profunda.
- Bratton, S. C., Landreth, G. L., Kellam, T. & Blackard, S. R. (2006). *Child Parent Relationship Therapy (CPRT). A 10-Session Filial Therapy Model for Training Parents*. New York: Taylor and Francis Group
- Broadhead, P. (2001). Investigating sociability and cooperation in four and five year olds in reception class settings. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 23-35. doi: 10.1080/713670680
- Cerdas, N., Polanco, H. & Rojas, N. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo lingüístico. *Educación*, 26 (1), 169-182.
- Clark, R. (1999). The Parent-Child Early Relational Assessment: A Factorial Validity Study. *Educational and Psychological Measurement*, 59(5), 821-846. doi: 10.1177/00131649921970161
- Coolahan, K.C., Fantuzzo, J., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.458
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4), 259-276. doi: 10.1002/oti.127
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación
- 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. doi: 10.2307/1131729

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Darwish, D., Esquivel, G., Houtz, J. & Alfonso, V. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31. doi: 10.1016/S0145-2134(00)00228-3
- Deater-Deckard, K. & Cahill, K. (2006). Nature and nurture in early childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 3-21). Oxford: Blackwell Publishing.
- De Wolff, M. & van Ijzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
- Dumont, C. & Paquette, D. (2013). What about the child's tie to the father? A new insight into fathering, father-child attachment, children's socio-emotional development and the activation relationship theory. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 430-446. doi: 10.1080/03004430.2012.711592
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
- Espinosa, M. C. (2010). *Desarrollo de las preferencias sociales en niños: Un estudio observacional*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Fabes, R., Gaertner, B. & Popp, T. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. En K. McCartney & D. Phillips (Eds.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, (pp. 297-316). Oxford: Blackweell Publishing.
- 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
- Fitzgerald, H., Strommen, E. & Mckinney, J. (1981). *Psicología del Desarrollo. El lactante y el preescolar*. México: El Manual Moderno.
- Flippin, M. & Watson, L. (2011). Relationships between the responsiveness of fathers and mothers and the object play skills of children with autism spectrum

- disorders. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 220-234. doi: 10.1177/1053815111427445.
- Flores, L. & Bustos, M. (2012). Evolución del comportamiento social en los primeros años de vida. En L. M. Flores (Comp.) *Investigaciones Psicoambientales en Preescolares* (pp. 7-15). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Flores, L. M., Bustos, M., Mercado, S. y Covantes A. (2009). Desarrollo del juego aparente. Determinantes ambientales y personales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(1y2), 179-190.
- Galyer, K. T. & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108. doi: 10.1080/0300443011660108
- Gaumon, S. & Paquette, D. (2013) The father-child activation relationship and internalizing disorders at preschool age. *Early Child Development and Care*, 183 (3-4), 447-463. doi: 10.1080/03004430.2012.711593
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 307-331. doi: 10.1111/1467-9507.00202
- Guevara, Y., Ortega, P. & Plancarte, P. (2013). *Psicología Conductual. Avances en educación especial*. México: FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guitard, P., Ferland, F. & Dutil, E. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25(1), 9-22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Gutiérrez, M. & López, F. (2007). Ritmos de participación en la interacción madre-infante. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 21-34.
- Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, 6(1), 68-77.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M. & Petracos, H. (2002). "No! The lamps 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
- Jenvey, V. B. & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categoriza children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 733-740. doi: 10.2224/sbp.2002.30.8.733
- Jiménez, D. & Guevara, Y. (2010). Estilos de crianza e interacciones familiares: Aproximaciones teóricas e investigaciones empíricas. En M. T. Fuentes, J. J. Irigoyen & Mares, C. G. (Eds.). *Tendencias en Psicología y Educación* (pp. 10-45). México: Red Mexicana de investigación en Psicología Educativa, Sistema Mexicano de Investigación en Psicología.
- John, A., Hlliburton, A. & Humphrey, J. (2013). Child-mother and child-pather play interaction patterns with preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183, (3-4), 483-497. doi: 10.1080/03004430.2012.711595
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D, Horne, M., Richter, E. A. & Walters, M. (2014) A parenting competency model. *Parenting: Science and Practice*, 14(2), 92-120. doi:10.1080/15295192.2014.914361
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1397-1407. doi: 10.1080/03004430.2010.532873
- Keren, M., Fledman, R., Spitzer, S. & 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
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A. & Gregory, K. (2009). *El Desarrollo Social de los Niños*. México: Delmar, Cengage Learning.
- Lacunza, A., Castro, S. & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.

- Landy, S. & 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. & 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. doi: 10.1080/136828200247287
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44(3/4), 155-176. doi: 10.1023/A:1010950919451
- McKinney, C. & 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
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U. & 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
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peerplay, language competence and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 374-389. doi: 10.1177/073428290202000405
- Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E., Riksen-Walraven, J. & Rosti, H. (2000). Depression and play in early childhood play behavior of depressed and nondepressed 3- to 6-year-olds in various play situations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(4), 249-260. doi: 10.1177/106342660000800405
- Mol Lous, A., De Wit, C., De Bruyn, E. & 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
- Monjas, I. & González, B. P. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículum*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría

- General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Newman, B. & Newman, P. (1983). *Desarrollo del Niño*. México: Editorial Limusa.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011) Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773. doi: 10.1080/03004430.2010.486898
- Nielsen, M. & Christie, T. (2008). Adult modeling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151-162. doi: 10.1002/icd.538
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219. doi: 10.1159/000078723
- Paquette, D. & 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
- Paquette, D. & Dumont, C. (2013). The father-child activation relationship, sex differences, and attachment disorganization in toddlerhood. *Child Development Research*, 2013, 1-9. doi: 10.1155/2013/102860
- Pellegrini, A. (2001). Practitioner Review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861-869. doi: 10.1017/S002196300100765X
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991-1015. doi: 10.3102/00028312039004991
- Proyer, R. T. & Jehle, N. (2013). The basic components of adult playfulness and their relation with personality: The hierarchical factor structure of seventeen instruments. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 811-816. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.010

- Reed, T. & Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104-116. doi: 10.1080/02568540009594779
- Reid, J. & Patterson, G. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3, 107-119. doi: 10.1002/per.2410030205
- Repetur, K. & Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: La importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15.
- Rodrigo, M. J. & Martín, J. C. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120. doi: 10.5093/in2009v18n2a3
- Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)*. Recuperado de: <http://www.rubin-lab.umd.edu/>
- Santelices, M. P., Carvacho, C., Farkas, C., León, F., Galleguillos, F. & Himmel, E. (2012). Medición de la sensibilidad del adulto con niños de 6 a 36 meses de edad: Construcción y análisis preliminares de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A. *Terapia Psicológica*, 30(3), 19-29. doi: 10.4067/S0718-48082012000300003
- Santoyo, C. (2006). Desarrollo del comportamiento social: Determinación múltiples, configuraciones y contexto. En C. Santoyo & Espinosa, M. C. (Eds.). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 25-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431-438. doi: 10.1080/03004430214553.
- Schaefer, C. E. & Drewes, A. A. (2012). Poderes terapéuticos del juego y terapia de juego. En C. E. Schaefer (Ed.). *Fundamentos de Terapia de Juego* (pp. 15-26). México: Manual Moderno.
- Schary, D., Cardinal, B. & Loprinzi, P. (2012). Parental support exceeds parenting style for promoting active play in preschool children. *Early Child Development and Care*, 182(8), 1057-1069. doi: 10.1080/03004430.2012.685622

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Smith, D. T. (2001). Parent-child interaction play assessment. En K. Gitlin-Weiner, C. Schaefer & A. Sandgrund (Eds.) *Play Diagnosis and Assessment* (pp. 340-370), Volume II. New York, N.Y.: John Wiley & Sons
- Smith, K. E., Landry, S. H. & Swank, P. R. (2000). The influence of early patterns of positive parenting on children's preschool outcomes. *Early Education & Development*, 11(2), 147-169. doi: 10.1207/s15566935eed1102\_2
- Taneja, V., Sriram, S., Beri, R. S., Sreenivas, V., Aggarwal, R. & Kaur, R. & Puliyeel, J. M. (2002). 'Not by bread alone': impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child: Care, Health & Development*, 28(1), 95-100. doi: 10.1046/j.1365-2214.2002.00246.x
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.005
- Torio, S., Peña, J. V. & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- van Ijzendoorn, M. H. & De Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father: Meta-Analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68(4), 604-609.
- Vite, A. & López, F. (2004). Patrones de interacción madre-hijo en niños maltratados: Un estudio observacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30(2), 163-179. doi: 10.5514/rmac.v30.i2.23214
- Vite, A., López, F. & Negrete, A. (2010). Sensibilidad materna y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2), 11-18.
- Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. En K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund & C. Schaefer (Ed.). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Winsler, A., Madigan, A. L. & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.007

Wood, E., Desmarais, S. & Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47 (1-2), 39-49. doi: 10.1023/A:1020679619728

Zerwas, S. C. (2003). *Partners in pretend play: Associations with family and peer experience in early development* (Tesis de Maestría). University of Pittsburgh. Recuperada de: <http://d-scholarship.pitt.edu/10405/>

ANEXO 1

Juguetes utilizados en el estudio



## ANEXO 2

**(Utilizado en el Estudio 1)**

Registro Conductual de Juego Infantil.

Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez

El presente protocolo pretende evaluar conductas de juego de niños preescolares, en sesiones de interacción diádica con su padres. El protocolo engloba categorías conductuales referidas a acciones específicas que los niños realizan durante estas circunstancias. La forma de registro conductual se lleva a cabo en intervalos de 30 segundos. Los observadores deberán observar cada intervalo y registrar cuales de las conductas ocurren en dicho periodo de tiempo. Basta con que una categoría conductual ocurra una vez para ser registrada en determinado intervalo. Pueden ocurrir más de una de las categorías conductuales que se describen a continuación.

<b>Nombre:</b>	<b>1. Examinar juguetes (EX)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño toma uno o varios juguetes entre sus manos, comúnmente los acerca a la altura de sus ojos y mantiene la mirada fija sobre el o los juguetes. Puede manipular los juguetes para observar a más detalle el juguete. Esta manipulación comprende el girar el juguete sobre la mano para observar sus diferentes partes; manipular alguna parte del juguetes para observar que pasa o simplemente mover alguna de sus partes, por ejemplo, mover las piernas y los brazos de un muñeco.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño toma una bolsa de plástico llena de juguetes, la levanta a la altura de su cara y observa los juguetes que están adentro.</li> <li>• El niño levanta un muñeco Playmobil®, dobla una y otra vez las piernas del muñeco, mientras que le dirige la mirada al juguete.</li> <li>• La niña sostiene el celular entre sus manos, observa el juguete mientras oprime las teclas del teléfono, las teclas provocan que el juguete genere sonidos. La niña guía su mirada al juguete mientras hace esta actividad.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b> La conducta de <b>EXAMINAR JUGUETES</b> suele ocurrir con mayor frecuencia al inicio de las sesiones de juego, ya que los niños suelen dedicar algunos minutos a conocer el material novedoso. Esta conducta debe diferenciarse de otras conducta y tipos de juego. Esta conducta únicamente incluye la exploración de los juguetes, para conocer sus cualidades. Si el niño sostiene el teléfono, oprime las teclas pero a la vez finge que esta hablando por teléfono, esta conducta podría clasificarse como juego simbólico. Pasa lo mismo en el caso de que el niño sostenga el muñeco, moviendo sus piernas, pero indicando verbalmente o haciendo sonidos que el muñeco está caminando.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>2. Juego de construcción (CONS)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño manipula juguetes con sus manos, con el objetivo de acomodarlos u organizarlos siguiendo un determinado patrón. Estos juguetes pueden ser bloques de madera, muñecos, muebles o cochecitos. Estos últimos pueden ser acomodados para construir una escena o un lugar. Comúnmente, esta actividad es realizada en silencio
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La niña toma los bloques de madera. Coloca bloques de madera circulares de forma vertical, para después poner bloques triangulares sobre cada uno de estos bloques circulares.</li> <li>• El niño acomoda todos los alimentos de forma distribuida a lo largo de la mesa.</li> <li>• La niña toma muebles de juguetes, y los acomoda sobre la mesa. Coloca los sillones haciendo una especie de semicírculo. Coloca la mesa, y pone cuatro sillas alrededor de ella.</li> <li>• El niño para diferentes muñecos de superhéroes, orientados a la misma dirección, haciendo una fila.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b> El <b>JUEGO DE CONSTRUCCIÓN</b> puede ocurrir antes de otro tipo de juego, por ejemplo puede representar escenas sobre los muebles acomodados, o puede jugar a la comidita después de haber organizado los alimentos sobre la mesa. Debe registrarse el JUEGO DE CONSTRUCCIÓN, aun cuando después el niño muestre otro tipo de juego.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>3. Juego simbólico simple (SIMP)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño utiliza juguetes y lleva pequeñas acciones de representación con ellos. Puede utilizar herramientas y fingir que las usa para martillar o cortar. Puede utilizar comida de juguete y puede fingir que la come. O puede utilizar un teléfono y puede fingir que habla o que toma fotos.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño toma una hotdoc de juguete, lo acerca a su boca, luego dice a su mamá "tú comete esto" y le da otro juguete de comida.</li> <li>• El niño le acerca a su mamá un pedazo de piza sobre un plato de plástico.</li> <li>• El niño sostiene el celular frente a su mamá e indica que le va a tomar una foto. Luego le muestra la pantalla del celular y le dice a su mamá: "mira como saliste".</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b> En el JUEGO SIMBÓLICO SIMPLE el niño recrea pequeñas dramatizaciones, en las que él es el protagonista. Estas representaciones suelen ser breves.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>4. Da voz a un juguete (VOZ)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño sostiene uno o varios muñecos con su manos, y dice diálogos asociados a dichos muñecos. Comúnmente, los niños agitan ligeramente los muñecos al mismo tiempo de que hablan. Pueden alteran su voz natural, presumiblemente para señalar que se trata de la voz del muñeco.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La niña sostiene con la mano derecha a una muñeca Playmobil® y a un bebe que está en una carriola. Dice: "<i>Caballo, éste es el señor dinosaurio, trabaja contigo</i>". Este diálogo lo dice en torno a un momento en el que su mamá manipulaba a un caballo y a un dinosaurio de juguete.</li> <li>• La niña sostiene una muñeca Playmobil® con su mano derecha, la agita ligeramente y dice: "<i>¿Señor dinosaurio?</i>". La mamá quien manipula a un dinosaurio dice: "<i>Dígame</i>". Y la niña contesta: "<i>No moleste a al bebé</i>"</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La conducta de DAR VOZ A UN JUGUETE constituye un elemento importante del juego simbólico. A través de ésta, el niño puede dramatizar escenas. Es importante distinguir los momento en los que el niño habla para representar diálogos de los muñecos. Es posible que el niño verbalice mientras que manipula muñecos, sin que este discurso represente realmente diálogos de muñecos. Por ejemplo, el niño podría jugar con los muñecos y responder una pregunta del adulto, o podría referirse al juego sin que sea un dialogo de un muñeco. Por ejemplo, el niño podría sostener un muñecos y decir "<i>el bebe tiene hambre</i>", que es distinto a que el niño sostenga el muñeco y diga "<i>tengo mucha hambre, me voy a morir de hambre</i>".</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>5. Imita el sonido de un objeto (SONI)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño hace sonidos con su boca, imitando los sonidos que realizaría un objeto con el que juega. Esto puede ser por ejemplo, el hacer el sonido de un carro avanzando mientras que juega con carros de juguete, o el sonido de una pistola, al momento de jugar a que dispara con ella.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño utiliza unos utensilios de cocina, con una mano sostiene una olla y con la otra una cuchara, hace sonidos al momento de remover con la cuchara el contenido de la olla.</li> <li>• El niño juega con una carrito de juguete, lo hace avanzar a lo largo de una mesa y hace los sonidos de un motor de automóvil.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p><b>IMITAR SONIDOS DE UN OBJETO</b>, puede ocurrir junto con otros tipos de juego, sobre todo con el JUEGO SIMBÓLICO SIMPLE. En caso de que ocurra, deben registrarse amos tipo de juego en el intervalo en el que ocurra.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>6. Conversa con el adulto (CONV)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño establece un dialogo con el adulto. Puede ser que e niño conteste preguntas que le plantea el adulto, o que le haga preguntas al adulto, o le comente al adulto alguna situación sobre el juego. Este dialogo es distinto, a cuando hay juguetes de por medio y el dialogo se hace dentro de una representación.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mamá le da un juguete al niño y le dice: "Ten para que lo armes". El niño contesta: "Y tú éste. ¿Y el martillo". La mamá dice: "Aquí esta".</li> </ul>
<b>Observaciones:</b> Debe diferenciarse a los momentos en los que el dialogo se establece dentro de una dramatización que forma parte del mismo juego.	

<b>Nombre:</b>	<b>7. Reír y sonreír (RIE)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño muestra un cambio de expresión fácil asociado a la risa, como por ejemplo, modifica la línea de su boca haciendo un medio círculo, muestra los dientes, o expresa sonidos asociados a la risa.
<b>Ejemplos</b>	•
<b>Observaciones:</b> Para ser puntuado en esta categoría, el niño debe mostrar un cambio entre una expresión seria y la expresión de reír o sonreír. No todo el tiempo los niños ríen o sonríen. Incluso, podrían estar jugando sin mostrar este tipo de expresiones emocionales.	

<b>Nombre:</b>	<b>8. Contacto visual cara a cara (CONT)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño gira su cabeza, para buscar el contacto visual cara a cara con el adulto. La dirección de los ojos está dirigida hacia la cara del adulto.
<b>Ejemplos</b>	•
<b>Observaciones:</b> Debido a la calidad del video o a la velocidad con la que ocurren las cosas, puede ser difícil registrar esta conducta. Para poder registrarla es necesario que el niño muestre claramente el movimiento de su cara o su cabeza, para dirigir su mirada hacia la cara del adulto. Registrar únicamente el movimiento de los dedos podría ser una tarea muy complicada. Algunos niños se mantienen mirando a la cara del adulto por algunos instantes. Basta con que ocurra una vez esta conducta en intervalo de tiempo para que esta conducta sea registrada.	

<b>Nombre:</b>	<b>9. Ignora al adulto (IGN)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño ignora una pregunta, una indicación o alguna otra señal verbal o no verbal que hace el adulto. Puede ser que el niño continúe haciendo alguna actividad que ya estaba haciendo, o que haga alguna acción distinta a la que le está indicando el adulto.

<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mamá finge hablar por teléfono con una persona, luego dice: "Bueno te paso a Oscar". A continuación le pasa el teléfono al niño. Éste se contrae su cuerpo y dice: "No". Cierra el teléfono y lo deja sobre la mesa. A continuación, toma unas pinzas de juguete y comienza a jugar con ellas.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b> Esta actividad debe ser registrada a lo largo de todo el intervalo. En ocasiones el adulto puede indicar algo, y el niño no responder inmediatamente, sino tardarse algunos segundos para llevar a cabo la acción que el adulto le solicitaba. En esos casos, no debe registrarse esta conducta.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>10. Otros (OTR)</b>
<b>Definición operacional</b>	En esta categoría se agrupan todas las conductas que no pueden ser asociadas a ninguna de las categorías anteriores. A continuación se enlistan algunos ejemplos de conductas que podrían ser catalogadas dentro de esta categoría.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño voltea a la cámara.</li> <li>• El niño recoge algún objeto del suelo.</li> <li>• El niño sale del foco de la cámara.</li> <li>• El niño canta</li> <li>• El niño pregunta algo al camarógrafo</li> <li>• El niño aplaude</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p>	

Número de día: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** en cada uno de los intervalos de tiempo, marca con una "1", las categorías conductuales que ocurran en cada intervalo. Puedes marcar más de un categoría conductual en cada intervalo. Cada intervalo tiene una duración de 30 segundo. Puedes ver el intervalo cuantas veces requieras.

**FORMATO DE REGISTRO**

	No. de Intervalo														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1. Examinar juguetes (EX)															
2. J. construcción (CONS)															
3. J. simbólico simple (SIMP)															
4. Da voz a un juguete (VOZ)															
5. Sonido de objeto (SONI)															
6. Conversa con adulto (CON)															
7. Reír y sonreír (RIE)															
8. Contacto visual (CONT)															
9. Ignora al adulto (IGN)															
10. Otros (OTR)															

	No. de Intervalo														
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1. Examinar juguetes (EX)															
2. J. construcción (CONS)															
3. J. simbólico simple (SIMP)															
4. Da voz a un juguete (VOZ)															
5. Sonido de objeto (SONI)															
6. Conversa con adulto (CON)															
7. Reír y sonreír (RIE)															
8. Contacto visual (CONT)															
9. Ignora al adulto (IGN)															
10. Otros (OTR)															

## Anexo 3

**(Utilizado en el Estudio 1)**

## Registro Conductual Habilidades Parentales

Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez

El presente protocolo integra una serie de habilidades que presentan los padres durante interacciones de juego con sus hijos pequeños. Cada habilidad está compuesta por una serie de conductas que son llevadas a cabo por los padres durante estos momentos de interacción. Para llevar a cabo el análisis de estas conductas, se divide el tiempo de observación en intervalos de treinta segundos. Durante estos intervalos, los observadores deben registrar si ocurren estas conductas. Los videos que se evaluarán tendrán una duración de treinta segundos. Cuando lleves a cabo el registro puedes ver el video una y otra vez.

A continuación se especifica la definición conceptual de cada habilidad parental y los indicadores conductuales asociadas a ellas. Más adelante, se encuentran las formas de registro que se utilizan para registrar todas las conductas.

**1 SENSIBILIDAD:**Definición conceptual:

Habilidad de los padres para interpretar y responder a las señales de los niños (Biringen, et al., 2014). Durante el juego, esta habilidad le permite al adulto adecuar su conducta según el juego del niño (Zerwas, 2003).

<b>Nombre:</b>	<b>S1. Responder una pregunta del niño</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto contesta verbalmente una pregunta que el niño le hace. Se consideran preguntas cuando el niño estructura una frase completa para preguntar. El adulto debe emitir una respuesta verbal, aun cuando sea una sola palabra, incluyendo monosílabos.
<b>Observaciones:</b> Es posible que en algún intervalo la conducta de responder preguntas ocurra varias veces, sin embargo, sólo se registrará una sola vez. De la misma forma basta con que ocurra una vez para que la conducta pueda ser registrada. En caso de que el adulto ignore una pregunta o varias del niño, no se registrará nada en esta categoría, sino en la categoría "X1. Ignorar al niño". En caso de que durante un mismo intervalo el adulto conteste una pregunta e ignore otra, deben ser registradas ambas categorías	

<b>Nombre:</b>	<b>S2. Contacto visual cara a cara</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto gira su cabeza para colocar su mirada en dirección a la cara del niño.
<b>Observaciones:</b> Es complicado poder registrar que la dirección de la mirada del adulto, ojos, sea dirigida hacia la cara o los ojos de los niños. Además, esta conducta suele ocurrir de manera muy rápida. Por lo que un elemento conductual para registrar tiene que ser el momento de cabeza del adulto, y la intención de dirigir la mirada hacia la cara o cabeza del niño. No es necesario que el niño también gire su cabeza para registrar esta conducta, puesto que al que se está registrando es el adulto.	

<b>Nombre:</b>	<b>S3. Refleja o parafrasea una frase del niño</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto parafrasea o repite una frase que el niño acaba de decir. Esta repetición puede ser en forma de pregunta o como afirmación. Por ejemplo: <b>Niño:</b> ...el niño comer helado (sic) <b>Adulto:</b> El niño quiere comer helado <b>Adulto:</b> ¿El niño quiere comer helado?
<b>Observaciones:</b> La conducta reflejo, tiene que ver con los intentos del adulto por fomentar la conducta o el discurso del niño. En la medida en la que el adulto repite lo que el niño acaba de decir, es posible que el niño se sienta escuchado y pueda seguir hablando o aumentando lo que acaba de decir.	

## 2 PARTICIPACIÓN EN EL JUEGO:

### Definición conceptual:

Habilidad de los padres para involucrarse en el juego de sus hijos, tiene que ver con dos aspectos, el participar como seguidor o como guía dentro del juego (Bodle et al., 1996; John et al., 2013).

<b>Nombre:</b>	<b>PJ1 Juegan conjuntamente</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto y el niño realizan la misma actividad de juego. En esta categoría se agrupan aquellos episodios en los que el niño es el que comienza el juego, y aquellos episodios en los que es el adulto el que comienza el juego.
<b>Observaciones:</b> Es importante registrar esta conducta cuando el adulto y el niño se encuentren jugando la misma actividad, no es importante saber quien comenzó la actividad, o quien propuso que jugaran a ello. Hay que diferenciar de otros momentos de juego en los que los dos participantes juegan cosas distintas, o aquellos en los que uno juega y otro sólo observa.	

<b>Nombre:</b>	<b>PJ2. Observación pasiva del juego</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto observa con atención el juego del niño, sin llevar a cabo ninguna otra actividad. En esta categoría también se engloba cuando el adulto y el niño están mirando el mismo objeto o la misma actividad.
<b>Observaciones:</b> Esta categoría conductual debe registrarse cuando el adulto deje de hacer cualquier actividad que este haciendo, y dirija su vista hacia la actividad que hace el niño. Esta conducta puede ocurrir antes de otra conducta de juego, e incluso pueden ocurrir en el mismo intervalo. Si ese es el caso, deben registrarse ambas conductas.	

<b>Nombre:</b>	<b>PJ3. Da un juguete al niño</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto toma un juguete, con alguna de sus manos, y se lo da al niño. Puede tratarse de alguno de los objetos del material que se les proporciona durante la observación.

<b>Nombre:</b>	<b>PJ4. Juega por su cuenta</b>
<b>Definición operacional</b>	Mientras que el niño juega, el adulto hace una actividad diferente. Puede ser que el adulto juega a una actividad distinta a la del niño, o explore los juguetes sin interactuar con el niño.
<b>Observaciones:</b> La conducta más frecuente, es que el adulto dedique tiempo a examinar y observar los juguetes que se les proporcionan para la grabación. En ese caso, debe registrarse esta categoría conductual. Otros papás juegan por su cuenta, y puede ser identificado fácilmente. Esta actividad debe ser distinta a la que el niño esté realizando en ese momento.	

**3 ESTRUCTURA:**Definición conceptual:

Habilidad parental en la que el adulto amplía la conducta del niño, para promover que éste juegue de una manera más compleja (Biringer et al., 2014).

<b>Nombre:</b>	<b>E1. Modela una conducta</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto muestra cómo hacer una actividad, y posteriormente le indica al niño que la lleve a cabo. El niño hace la actividad que el adulto le mostró cómo hacer.
<b>Observaciones:</b> Esta conducta puede tener una baja incidencia. El objetivo de la conducta es que el adulto espera enseñarle al niño como hacer determinada conducta. Y después promover que el pequeño la lleve a cabo. Para poder registrar esta categoría, es necesario que el muestre la conducta, y luego el niño haga la actividad.	

<b>Nombre:</b>	<b>E2. Verbaliza sobre el juego</b>
<b>Definición operacional</b>	En esta categoría se engloba todo aquel intento del adulto por hablar sobre el juego. Puede ser que el adulto genere sugerencias sobre qué jugar. O le de al niño información sobre los juguetes o el juego. O que le haga preguntas sobre el juego.
<b>Observaciones:</b> Es muy fácil identificar los momentos en los que el adulto está hablando sobre el juego. Sólo hay que diferenciar de los momentos cuando el adulto da voz a un muñeco o a un juguete. En ese caso, la conducta debe ser registrada en la categoría correspondiente.	

<b>Nombre:</b>	<b>E3. Enseñanza incidental</b>
<b>Definición operacional</b>	En esta categoría se engloban diversas acciones que el adulto puede llevar a cabo para enseñar algo al niño. Incluye intentos por enseñarle números, corregir su lenguaje o decirle algún contenido que el niño aparentemente no conocía.
<b>Observaciones:</b>	

Esta categoría es muy parecida a la E2, sin embargo, en esta categoría debe registrarse los intentos del adulto por enseñar alguna cosa al niño. Lo más frecuente es que le adulto intento enseñarle nombres de colores, números, letras, nombres de objetos.

#### 4 ESTIMULACIÓN:

##### Definición conceptual:

Habilidad de los padres para involucrarse en el juego de sus hijos, tiene que ver con dos aspectos, el participar como seguidor o como guía dentro del juego (Bodle et al., 1996; John et al., 2013).

<b>Nombre:</b>	<b>ET1. Utiliza incentivos</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto usa un incentivo cuando el niño lleva a cabo una acción. Pueden ser palabras de felicitación o aplausos.
<b>Observaciones:</b> Deben englobarse en este categoría todos los intentos de felicitación del adulto hacia el niño, después de que el niño realice alguna actividad.	

<b>Nombre:</b>	<b>ET2. Hace contacto físico</b>
<b>Definición operacional</b>	Durante el juego, el adulto hace contacto con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño. Pueden ser cosquillas o palmadas. Aunque también conductas como tocar la cabeza del niño o cargarlo.
<b>Observaciones:</b> En caso de que el adulto utilice algún objeto para hacer contacto físico, también se deberá registrar en esta categoría. Por ejemplo, que el adulto utilice un cocodrilo de juguete y finja que el cocodrilo muerde el estomago del niño, se tomara como contacto físico.	

#### 5 LUDICIDAD:

##### Definición conceptual:

Habilidad de los padres para jugar con sus hijos, tiene que ver con expresiones emocionales o actividades relacionadas al juego (Barnett, 2007; Feldman, 2007).

<b>Nombre:</b>	<b>L1. Sonríe / Se ríe</b>
<b>Definición operacional</b>	El Adulto modifica su expresión facial para sonreír, tiene que notarse que la boca y los ojos se modifican desde una expresión "seria", hasta un sonrisa clara.
<b>Observaciones:</b> Hay que tomar en cuenta dos aspectos importantes para registrar esta categoría conductual. En ocasiones, la sonrisa es difícil de registrar, para ello, se establece que es necesario que adulto muestre los dientes, para saber que está sonriendo. En el caso de la risa, es necesario que adulto emita el sonido característico de la risa para poder registrar esta categoría conductual.	

<b>Nombre:</b>	<b>L2. Da voz a un muñeco</b>
<b>Definición operacional</b>	El Adulto sostiene un muñeco con su mano, y verbaliza, fingiendo que es el muñeco el que habla, al mismo tiempo, agita el muñeco levemente. Se registran preguntas o exclamaciones por igual.
<b>Observaciones:</b> Es necesario que se note claramente, que el adulto está dando voz al muñeco o al juguete con el que juega. Hay que diferenciar de cuando el adulto habla de forma externa del juego.	
<b>Nombre:</b>	<b>O1. Otras conductas</b>
<b>Definición operacional</b>	Durante la duración del intervalo de observación el adulto llevó a cabo una acción distinta a las conductas que se consideran en el presente protocolo.

Número de día: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** en cada uno de los intervalos de tiempo, marca con una "1", las categorías conductuales que ocurran en cada intervalo. Puedes marcar más de un categoría conductual en cada intervalo. Cada intervalo tiene una duración de 30 segundo. Puedes ver el intervalo cuantas veces requieras.

**FORMATO DE REGISTRO**

	No. de Intervalo														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
<b>S1. Responder pregunta</b>															
<b>S2. Contacto visual</b>															
<b>S3. Refleja o parafrasea</b>															
<b>PJ1 Juegan conjuntamente</b>															
<b>PJ2. Observación pasiva</b>															
<b>PJ3. Da un juguete</b>															
<b>PJ4. Juega por su cuenta</b>															
<b>E1. Modela una conducta</b>															
<b>E2. Verbaliza sobre el juego</b>															
<b>E3. Enseñanza incidental</b>															
<b>ET1. Utiliza incentivos</b>															
<b>ET2. Hace contacto físico</b>															
<b>L1. Sonríe / Se ríe</b>															
<b>L2. Da voz a un muñeco</b>															
<b>O1. Otras conductas</b>															
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<b>S1. Responder pregunta</b>															
<b>S2. Contacto visual</b>															
<b>S3. Refleja o parafrasea</b>															
<b>PJ1 Juegan conjuntamente</b>															
<b>PJ2. Observación pasiva</b>															
<b>PJ3. Da un juguete</b>															
<b>PJ4. Juega por su cuenta</b>															
<b>E1. Modela una conducta</b>															
<b>E2. Verbaliza sobre el juego</b>															
<b>E3. Enseñanza incidental</b>															
<b>ET1. Utiliza incentivos</b>															
<b>ET2. Hace contacto físico</b>															
<b>L1. Sonríe / Se ríe</b>															
<b>L2. Da voz a un muñeco</b>															
<b>O1. Otras conductas</b>															

## Anexo 4

**(Utilizado en el Estudio 2)**

Registro Conductual de Juego Infantil (RCJI-02)

Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez

El presente protocolo pretende evaluar conductas de juego de niños preescolares, en sesiones de interacción diádica con su padres. El protocolo engloba categorías conductuales referidas a acciones específicas que los niños realizan durante estas circunstancias. La forma de registro conductual se lleva a cabo en intervalos de 15 segundos. Los observadores deberán observar cada intervalo y registrar cual de las siguientes conductas ocurren en dicho periodo de tiempo. En cada intervalo se deberá registrar aquella conducta que se presente de forma más clara, en dado caso de que ocurran más de una conducta, se puede registrar un máximo de dos conductas.

<b>Nombre:</b>	<b>1. Examinar juguetes (EX)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño toma uno o varios juguetes entre sus manos, comúnmente los acerca a la altura de sus ojos y mantiene la mirada fija sobre el o los juguetes. Pude manipular los juguetes para observar a más detalle el juguete. Esta manipulación comprende el girar el juguete sobre la mano para observar sus diferentes partes; manipular alguna parte del juguetes para observar que pasa o simplemente mover alguna de sus partes, por ejemplo, mover las piernas y los brazos de un muñeco.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño toma una bolsa de plástico llena de juguetes, la levanta a la altura de su cara y observa los juguetes que están adentro.</li> <li>• El niño levanta un muñeco Playmobil®, dobla una y otra vez las piernas del muñeco, mientras que le dirige la mirada al juguete.</li> <li>• La niña sostiene el celular entre sus manos, observa el juguete mientras oprime las teclas del teléfono, las teclas provocan que el juguete genere sonidos. La niña guía su mirada al juguete mientras hace esta actividad.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La conducta de <b>EXAMINAR JUGUETES</b> suele ocurrir con mayor frecuencia al inicio de las sesiones de juego, ya que los niños suelen dedicar algunos minutos a conocer el material novedoso. Esta conducta debe diferenciarse de otras conducta y tipos de juego. Esta conducta únicamente incluye la exploración de los juguetes, para conocer sus cualidades. Si el niño sostiene el teléfono, oprime las teclas pero a la vez finge que esta hablando por teléfono, esta conducta podría clasificarse como juego simbólico. Pasa lo mismo en el caso de que el niño sostenga el muñeco, moviendo sus piernas, pero indicando verbalmente o haciendo sonidos que el muñeco está caminando.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>2. Juego de construcción (CONS)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño manipula bloques de madera o plastilinas PlayDoh® con sus manos, con el objetivo de acomodarlos u organizarlos para generar un objeto diferente. Puede tratarse de una estructura hecha con bloques de madera o una figura elaborada con plastilina.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La niña toma los bloques de madera. Coloca bloques de madera circulares de forma vertical, para después poner bloques triangulos sobre cada uno de estos bloques circulares.</li> <li>• El niño hace esferas de plastilina, las cuales las va colocando encima una de otra.</li> </ul>

<b>Nombre:</b>	<b>3. Dramatización (DRA)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño actúa una escena, utilizando juguetes o materiales como apoyo para esta dramatización. Puede utilizar la comida, las herramientas, los teléfonos o el equipo de doctor para esta actividad. Es importante que el niño muestre diálogos de esta dramatización. Si sólo examina los juguetes, NO ESTA DRAMATIZANDO.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño toma una hotdoc de juguete, lo acerca a su boca, luego dice a su mamá "tú comete esto" y le da otro juguete de comida.</li> <li>• El niño le acerca a su mamá un pedazo de piza sobre un plato de plástico y dice: "¿Quiere piza señora?".</li> <li>• El niño sostiene el celular frente a su mamá e indica que le va a tomar una foto. Luego le muestra la pantalla del celular y le dice a su mamá: "mira como saliste".</li> </ul>

<b>Nombre:</b>	<b>4. Da voz a un juguete (VOZ)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño sostiene uno o varios muñecos con su manos, y dice diálogos asociados a dichos muñecos. Comúnmente, los niños agitan ligeramente los muñecos al mismo tiempo de que hablan. Pueden alteran su voz natural, presumiblemente para señalar que se trata de la voz del muñeco.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La niña sostiene con la mano derecha a una muñeca Playmobil® y a un bebe que está en una carriola. Dice: "Caballo, éste es el señor dinosaurio, trabaja contigo". Este diálogo lo dice en torno a un momento en el que su mamá manipulaba a un caballo y a un dinosaurio de juguete.</li> <li>• La niña sostiene una muñeca Playmobil® con su mano derecha, la agita ligeramente y dice:</li> </ul>

	“¿Señor dinosaurio?”. La mamá quien manipula a un dinosaurio dice: “Dígame”. Y la niña contesta: “No moleste a al bebé”
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La conducta de DAR VOZ A UN JUGUETE constituye un elemento importante del juego simbólico. A través de ésta, el niño puede dramatizar escenas. Es importante distinguir los momento en los que el niño habla para representar diálogos de los muñecos. Es posible que el niño verbalice mientras que manipula muñecos, sin que este discurso represente realmente diálogos de muñecos. Por ejemplo, el niño podría jugar con los muñecos y responder una pregunta del adulto, o podría referirse al juego sin que sea un dialogo de un muñeco. Por ejemplo, el niño podría sostener un muñecos y decir “<i>el bebe tiene hambre</i>”, que es distinto a que el niño sostenga el muñeco y diga “<i>tengo mucha hambre, me voy a morir de hambre</i>”.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>5. Imita el sonido de un objeto (SONI)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño hace sonidos con su boca, imitando los sonidos que realizaría un objeto con el que juega. Esto puede ser por ejemplo, el hacer el sonido de un carro avanzando mientras que juega con carros de juguete, o el sonido de una pistola, al momento de jugar a que dispara con ella.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño utiliza unos utensilios de cocina, con una mano sostiene una olla y con la otra una cuchara, hace sonidos al momento de remover con la cuchara el contenido de la olla.</li> <li>• El niño juega con una carrito de juguete, lo hace avanzar a lo largo de una mesa y hace los sonidos de un motor de automóvil.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p><b>IMITAR SONIDOS DE UN OBJETO</b>, puede ocurrir junto con otros tipos de juego, sobre todo con el JUEGO SIMBÓLICO SIMPLE. En caso de que ocurra, deben registrarse amos tipo de juego en el intervalo en el que ocurra.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>6. Conversa con el adulto (CONV)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño establece un dialogo con el adulto. Este dialogo no debe estar relacionado con las dramatizaciones, puede estar relacionado con otros aspectos distintos al juego.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mamá le da un juguete al niño y le dice: “Ten para que lo armes”. El niño contesta: “Y tú éste. ¿Y el martillo”. La mamá dice: “Aquí esta”.</li> </ul>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>Debe diferenciarse a los momentos en los que el dialogo se establece dentro de una dramatización que forma parte del mismo juego.</p>	

<b>Nombre:</b>	<b>7. Reír y sonreír (RIE)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño muestra un cambio de expresión fácil asociado a la risa, como por ejemplo, modifica la línea de su boca haciendo un medio círculo, muestra los dientes, o expresa sonidos asociados a la risa.
<b>Observaciones:</b> Para ser puntuado en esta categoría, el niño debe mostrar un cambio entre una expresión seria y la expresión de reír o sonreír. No todo el tiempo los niños ríen o sonríen. Incluso, podrían estar jugando sin mostrar este tipo de expresiones emocionales.	

<b>Nombre:</b>	<b>8. Contacto visual cara a cara (CONT)</b>
<b>Definición operacional</b>	El niño gira su cabeza, para buscar el contacto visual cara a cara con el adulto. La dirección de los ojos está dirigida hacia la cara del adulto.
<b>Observaciones:</b> Debido a la calidad del video o a la velocidad con la que ocurren las cosas, puede ser difícil registrar esta conducta. Para poder registrarla es necesario que el niño muestre claramente el movimiento de su cara o su cabeza, para dirigir su mirada hacia la cara del adulto. Registrar únicamente el movimiento de los dedos podría ser una tarea muy complicada. Algunos niños se mantienen mirando a la cara del adulto por algunos instantes. Basta con que ocurra una vez esta conducta en intervalo de tiempo para que esta conducta sea registrada.	

<b>Nombre:</b>	<b>10. Otros (OTR)</b>
<b>Definición operacional</b>	En esta categoría se agrupan todas las conductas que no pueden ser asociadas a ninguna de las categorías anteriores. A continuación se enlistan algunos ejemplos de conductas que podrían ser catalogadas dentro de esta categoría.
<b>Ejemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño voltea a la cámara.</li> <li>• El niño recoge algún objeto del suelo.</li> <li>• El niño sale del foco de la cámara.</li> <li>• El niño canta</li> <li>• El niño pregunta algo al camarógrafo</li> <li>• El niño aplaude</li> </ul>
<b>Observaciones:</b>	

**Número de día:** \_\_\_\_\_ **Observador:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** en cada uno de los intervalos de tiempo, marca con una "1", las categorías conductuales que ocurran en cada intervalo. Puedes marcar más de un categoría conductual en cada intervalo. Cada intervalo tiene una duración de 30 segundo. Puedes ver el intervalo cuantas veces requieras.

### FORMATO DE REGISTRO

	No. de Intervalo														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1. Examinar juguetes (EX)															
2. J. construcción (CONS)															
3. Dramatización (DRA)															
4. Da voz a un juguete (VOZ)															
5. Sonido de objeto (SONI)															
6. Conversa con adulto (CON)															
7. Reír y sonreír (RIE)															
8. Contacto visual (CONT)															
9. Otros (OTR)															

	No. de Intervalo														
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1. Examinar juguetes (EX)															
2. J. construcción (CONS)															
3. Dramatización (DRA)															
4. Da voz a un juguete (VOZ)															
5. Sonido de objeto (SONI)															
6. Conversa con adulto (CON)															
7. Reír y sonreír (RIE)															
8. Contacto visual (CONT)															
9. Otros (OTR)															

Anexo 5  
**(Utilizado en el Estudio 2)**  
 Registro Conductual Habilidades Parentales  
 Mtro. Juan Carlos Mazón Sánchez



El presente protocolo integra una serie de habilidades que presentan los padres durante interacciones de juego con sus hijos pequeños. Cada habilidad está compuesta por una serie de conductas que son llevadas a cabo por los padres durante estos momentos de interacción.

A continuación se especifica la definición conceptual de cada habilidad parental y los indicadores conductuales asociadas a ellas. Más adelante, se encuentran las formas de registro que se utilizan para registrar todas las conductas.

<b>Nombre:</b>	<b>1. Contacto visual cara a cara</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto gira su cabeza para colocar su mirada en dirección a la cara del niño.
<b>Observaciones:</b> Es complicado poder registrar que la dirección de la mirada del adulto, ojos, sea dirigida hacia la cara o los ojos de los niños. Además, esta conducta suele ocurrir de manera muy rápida. Por lo que un elemento conductual para registrar tiene que ser el momento de cabeza del adulto, y la intención de dirigir la mirada hacia la cara o cabeza del niño. No es necesario que el niño también gire su cabeza para registrar esta conducta, puesto que al que se está registrando es el adulto.	
<b>Nombre:</b>	<b>2. Juegan juntos</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto y el niño realizan la misma actividad de juego. En esta categoría se agrupan aquellos episodios en los que el niño es el que comienza el juego, y aquellos episodios en los que es el adulto el que comienza el juego.
<b>Observaciones:</b> Es importante registrar esta conducta cuando el adulto y el niño se encuentren jugando la misma actividad, no es importante saber quien comenzó la actividad, o quien propuso que jugaran a ello. Hay que diferenciar de otros momentos de juego en los que los dos participantes juegan cosas distintas, o aquellos en los que uno juega y otro sólo observa.	
<b>Nombre:</b>	<b>3. Observación pasiva del juego</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto observa con atención el juego del niño, sin llevar a cabo ninguna otra actividad.
<b>Observaciones:</b> Esta categoría conductual debe registrarse cuando el adulto deje de hacer	

cualquier actividad que este haciendo, y dirija su vista hacia la actividad que hace el niño. Esta conducta puede ocurrir antes de otra conducta de juego, e incluso pueden ocurrir en el mismo intervalo. Si ese es el caso, deben registrarse ambas conductas.

<b>Nombre:</b>	<b>4. Da un juguete al niño</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto toma un juguete, con alguna de sus manos, y se lo da al niño. Puede tratarse de alguno de los objetos del material que se les proporciona durante la observación.

<b>Nombre:</b>	<b>5. Explora juguetes</b>
<b>Definición operacional</b>	Mientras que el niño juega en una actividad, el adulto hace una actividad diferente con los juguetes. Comúnmente el adulto examina algunos juguetes, diferentes a los que el niño utiliza.

**Observaciones:**

La conducta más frecuente, es que el adulto dedique tiempo a examinar y observar los juguetes que se les proporcionan para la grabación. En ese caso, debe registrarse esta categoría conductual. Otros papás juegan por su cuenta, y puede ser identificado fácilmente. Esta actividad debe ser distinta a la que el niño esté realizando en ese momento.

<b>Nombre:</b>	<b>6. Le da al niño sugerencias sobre que jugar</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto verbaliza una sugerencia al niño, indicándole o proponiéndole que cosa jugar.
<b>Observaciones:</b>	

<b>Nombre:</b>	<b>7. Hacer preguntas / responder preguntas</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto genera preguntas al niño, o bien, el adulto responde preguntas del niño. Las dos conductas son agrupadas en esta categoría. Deben ser preguntas no relacionadas al juego.
<b>Observaciones:</b>	

<b>Nombre:</b>	<b>8. Hace contacto físico</b>
<b>Definición operacional</b>	Durante el juego, el adulto hace contacto con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño. Pueden ser cosquillas o palmadas. Aunque también conductas como tocar la cabeza del niño o cargarlo.
<b>Observaciones:</b>	En caso de que el adulto utilice algún objeto para hacer contacto físico, también se deberá registrar en esta categoría. Por ejemplo, que el adulto utilice un cocodrilo de juguete y finja que el cocodrilo muerde el estomago del niño, se tomara como contacto físico.

<b>Nombre:</b>	<b>9. Sonríe / Se ríe</b>
<b>Definición operacional</b>	El Adulto modifica su expresión fácil para sonreír, tiene que notarse que la boca y los ojos se modifican desde una expresión "seria", hasta un sonrisa clara.
<b>Observaciones:</b> Hay que tomar en cuenta dos aspectos importantes para registrar esta categoría conductual. En ocasiones, la sonrisa es difícil de registrar, para ello, se establece que es necesario que adulto muestre los dientes, para saber que está sonriendo. En el caso de la risa, es necesario que adulto emita el sonido característico de la risa para poder registrar esta categoría conductual.	
<b>Nombre:</b>	<b>10. Dramatiza</b>
<b>Definición operacional</b>	El adulto representa una situación, real o imaginaria dentro del juego. Existen dos formas de representarla: - Utilizando muñecos, por medio de los muñecos verbaliza, fingiendo hacer la voz de los muñecos. - Utiliza algún objeto, (p.e. juguetes de doctor) y dramatiza una situación
<b>Observaciones:</b> Es necesario que se note claramente, que el adulto está dando voz al muñeco o al juguete con el que juega. Hay que diferenciar de cuando el adulto habla de forma externa del juego.	
<b>Nombre:</b>	<b>11. Enseñanza</b>
<b>Definición operacional</b>	El Adulto enseña algo al niño. Pueden existir varias opciones:  - El Adulto muestra al niño cómo hacer alguna actividad, primero el Adulto la hace él mismo, y luego permite que el niño la haga por su cuenta.  - El adulto da enseñanzas sobre números, letras, colores o nombres de objetos. Puede preguntarle: "¿Cómo se llama este objeto?", o "¿Cuántas cosas hay aquí?"; o puede el mismo dar el dato: "Mira este es un estetoscopio".  - El adulto corrige la conducta del niño. Puede ser que le indique que diga "por favor" o "gracias"; que le indique que no haga alguna cosa en específico; o le de clases de moral y buen trato: "No debemos de ventar las cosas", "Los niños chiquitos deben obedecer".
<b>Observaciones:</b> Es necesario que se note claramente, que el adulto está dando voz al muñeco o al juguete con el que juega. Hay que diferenciar de cuando el adulto habla de forma externa del juego.	
<b>Nombre:</b>	<b>11. Otras conductas</b>
<b>Definición operacional</b>	Durante la duración del intervalo de observación el adulto llevó a cabo una acción distinta a las conductas que se consideran en el presente protocolo.

**Número de día:** \_\_\_\_\_ **Observador:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** en cada uno de los intervalos de tiempo, marca con una "1", las categorías conductuales que ocurran en cada intervalo. Puedes marcar más de un categoría conductual en cada intervalo. Cada intervalo tiene una duración de 30 segundo. Puedes ver el intervalo cuantas veces requieras.

### FORMATO DE REGISTRO

	Registrar solo una conducta														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1. Contacto visual															
2. Juegan juntos															
3. Observación pasiva															
4. Da un juguete al niño															
5. Explora juguetes															
6. Sugerencias de jugar															
7. Preguntas															
8. Hace contacto físico															
9. Sonríe / Se ríe															
10. Dramatiza															
11. Enseñanza															
O1. Otras conductas															

	Registrar solo una conducta														
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1. Contacto visual															
2. Juegan juntos															
3. Observación pasiva															
4. Da un juguete al niño															
5. Explora juguetes															
6. Sugerencias de jugar															
7. Preguntas															
8. Hace contacto físico															
9. Sonríe / Se ríe															
10. Dramatiza															
11. Enseñanza															
O1. Otras conductas															

