

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **El desarrollo del símbolo en el juego de la primera infancia: Un debate clásico aún vigente.**

Garcia Cernaz, Santiago.

Cita:

Garcia Cernaz, Santiago (2019). *El desarrollo del símbolo en el juego de la primera infancia: Un debate clásico aún vigente*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/732>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/xfq>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL DESARROLLO DEL SÍMBOLO EN EL JUEGO DE LA PRIMERA INFANCIA: UN DEBATE CLÁSICO AÚN VIGENTE

García Cernaz, Santiago

CONICET - Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Argentina

## RESUMEN

El juego constituye una actividad fundamental en el desarrollo infantil. En especial, el juego simbólico ha recibido gran atención en la psicología del desarrollo, en donde se distinguen dos tradiciones principales: la piagetiana y la vygotskiana. Estas tradiciones se diferencian, entre otros aspectos, en cuáles son los criterios para identificar la genuina capacidad simbólica de evocar objetos ausentes por medio de objetos sustitutos, debate que es ya clásico en psicología del desarrollo. El presente trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de los estudios actuales en la disciplina para conocer cómo responden a este debate clásico. Se consultaron seis bases de datos internacionales con palabras claves seleccionadas privilegiando una perspectiva genética. Se analizaron detalladamente seis trabajos enfocando en cómo identifican la capacidad de simbolización y se ha hallado que el debate clásico está aún vigente en los estudios del desarrollo del juego simbólico. Estos resultados son discutidos a la luz de perspectivas que creemos son superiores para futuros cursos de investigación.

## Palabras clave

Juego simbólico - Sustitución de objetos - Desarrollo - Primera infancia

## ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF THE SYMBOL IN THE PLAY OF THE EARLY CHILDHOOD: A CLASSICAL DEBATE STILL IN FORCE

Play is a fundamental activity in children's development. In particular, symbolic play has received great attention in developmental psychology, where two main traditions are distinguished: the piagetian and the vygotskian. These traditions differ, among other aspects, in what are the criteria to identify the genuine symbolic capacity to evoke absent objects by means of substitute objects, a debate that is already classic in developmental psychology. The present work aims to conduct a systematic review of current studies in the discipline to know how they respond to this classic debate. Six international databases were consulted with keywords selected to privilege a genetic perspective. Six works were analyzed in detail focusing on how they identify the capacity for symbolization and it has been found that the classic debate is still in force in the studies of the development of the symbolic play. These results are discussed in light of perspectives that we believe are superior for future research courses.

## Key words

Symbolic play - Object substitution - Development - Early childhood

## Introducción

El juego es una actividad fundamental en el desarrollo de las y los niñas y niños. Ha recibido gran atención en la psicología del desarrollo, particularmente el estudio del juego simbólico (en adelante JS) ha sido históricamente privilegiado, dada su relevancia para la constitución de funciones psicológicas complejas. Existen dos tradiciones principales en la comprensión del desarrollo de esta forma de juego: la piagetiana y la vygotskiana (Goncú & Gaskins, 2002; Fagen, 2011; Español, 2004).

Desde la perspectiva piagetiana, el JS tiene su precursor evolutivo en la ejecución lúdica de esquemas sensorio-motores que, en un proceso de ritualización, se van combinando, secuenciando y desplegando fuera de su contexto adaptativo, como siendo imitados o "jugados" plásticamente (Piaget, 1946/2012). Comienza a distinguirse así un inicio de diferenciación entre significativo y significado, operación fundamental para la constitución de la función simbólica infantil desde la perspectiva piagetiana. Progresivamente, el juego se complejiza en el sentido de una mayor diversidad de objetos que son incorporados por asimilación deformante (dado que se realiza un gesto que no es adecuado) y con mayor cantidad y complejidad de esquemas combinados en secuencias.

Por otro lado, para la tradición vygotskiana, el rasgo esencial del JS es que el niño crea una situación imaginaria (Vygotski, 1933/1979). Lo esencial es que el niño representa roles y funciones propias de la vida adulta: protagoniza las acciones y las reglas que dirigen los roles y las relaciones sociales entre adultos de su cultura. De este modo, en esta perspectiva, el paradigma del JS es el juego protagonizado, típico del tercer año de vida, en el que el niño puede adoptar un papel social y crear una situación imaginaria conforme a ese rol.

Estas tradiciones, si bien comparten una perspectiva genética, difieren acerca de dónde se localiza la genuina capacidad simbólica. Para la perspectiva vygotskiana, antes del tercer año de vida –aproximadamente–, sólo encontramos apariencias de sustitución, dado que el niño utiliza un objeto con un gesto que corresponde a otro, pero esto no implica que esté evocando simbólicamente al objeto ausente. Esta evocación depende de la construcción de una escena imaginaria en donde el niño o niña

protagonice un papel cuyas reglas de acción requieran del uso de un objeto que no está presente en la situación actual y que es entonces sustituido por otro. En cambio, para la perspectiva piagetiana, la capacidad simbólica está ya constituida cuando el bebé de fines del período sensorio-motor, de 18-24 meses aproximadamente, le aplica a un objeto presente el esquema de acción propio de otro objeto que está ausente, sin la necesidad de que el niño esté representando un rol, y esto tiene lugar de modo más temprano en el desarrollo.

El presente trabajo tiene por objetivo mostrar los resultados de una búsqueda bibliográfica sistemática acerca del desarrollo del JS en la primera infancia. La búsqueda estuvo enfocada en aquellos estudios que ofrezcan alguna descripción o explicación evolutiva de este tipo de juego, en la que señalen dónde ubican la genuina capacidad de evocar simbólicamente objetos ausentes y cuáles son los criterios para identificar tal capacidad.

### Método

Se realizó una búsqueda en diversas bases de datos a partir de la utilización de palabras clave, que fueron seleccionadas siguiendo un ajuste recursivo. En una búsqueda preliminar, hemos hallado que se utilizan muy diversos términos para hacer referencia al JS y sus subclases. Asimismo, se detectó una ausencia de términos pertinentes en los principales Tesoros de Psicología y Ciencias Sociales (Walker, 1997; UNESCO, 1995). Por consiguiente, se procedió a una selección a partir de criterios teóricos de las palabras clave. Este recorte, fue guiado por aquellos estudios que detentan una intención de comprender los mecanismos de desarrollo de la emergencia del símbolo en la infancia temprana y que han sido más influyentes en la disciplina. Para las bases de datos en español se utilizaron los términos “juego simbólico” (Piaget, 1946/2012), “juego de ficción” y “sustitución de objetos” (Español, 2004). Por su parte, para las bases de datos angloparlantes: “symbolic play”, “pretend play”, “representational play” y “object substitution” (McCune-Nicolich, 1977; McCune & Agayof, 2002). Asimismo, fueron incluidos los términos “desarrollo” y “development” -según corresponda- y longitudinal, para enfocar en estudios que privilegian una perspectiva genética o un diseño longitudinal, metodología idónea para la comprensión de los procesos de cambio y emergencia de la novedad en el tiempo (Puche & Martí, 2011)<sup>1</sup>.

Fueron consultadas un total de 6 bases de datos internacionales, en el período que abarca de 1999 a la fecha<sup>2</sup>; se señala a continuación la cantidad de artículos hallados por cada una de ellas: *Psycinfo*: 49; *ScienceDirect*: 83; *Scopus*: 91; *Scholar Google*: 52; *Redalyc*: 29; *Dialnet*: 19. Se procedió a la lectura de los resúmenes del total de artículos encontrados, para realizar una nueva selección de los que incluyan total o parcialmente el período de 12 a los 24 meses del infante, dado que se conoce que es un lapso donde típicamente tiene lugar este pasaje de formas pre-simbólicas de juego a formas genuinamente simbólicas (Español, 2004). Finalmente fueron escogidos los 6 artículos

más representativos del estado de la cuestión, los cuales serán analizados en la siguiente sección con el objetivo de identificar cómo responden al interrogante clásico de dónde se ubica la aparición de la genuina capacidad de simbolización y cuáles son los criterios para identificarla.

### Resultados

1) **Baudonniere et al (2002)**, realizaron un estudio transversal-longitudinal con niños de 15 a 19 meses en el que observaron tres manifestaciones de la función simbólica infantil: la noción de objeto permanente, el reconocimiento de sí mismo en el espejo y el JS. El objetivo de los autores fue determinar si la adquisición de estas tres manifestaciones de la función simbólica depende netamente de factores madurativos o puede por el contrario adquirirse por aprendizaje. Concluyeron que el patrón de desarrollo de las tres variables en cuestión responde mejor a un modelo de aprendizaje que a uno madurativo y que a los 16 meses hay un período sensitivo para el aprendizaje por medio de los tests simbólicos utilizados. El criterio que utilizan para determinar si existe simbolización en el juego del niño es su capacidad para reproducir una acción simulada realizada por el experimentador. La primera instancia implica poner una sartén en la cabeza a modo de sombrero; la segunda, la utilización de una caja de cartón como si fuese un camión; y la tercera, servirse y comer una porción de torta completamente imaginaria. La presencia de JS que genuinamente evoque un objeto ausente se determina por la tercera instancia.

2) Por su parte, **Bredikyte et al (2015)** partiendo desde una perspectiva vygotskiana realizaron un estudio longitudinal del juego que abarcó un amplio período evolutivo: de 18 meses a 7 años de edad, dividido en tres grupos (18 a 36 meses; 4 a 5 años; 6 a 7 años). Hallaron que los niños del período que nos interesa, 18 a 36 meses, juegan mucho más a menudo de modo convencional con los objetos que con objetos sustitutos y es casi inexistente la participación de objetos imaginarios. Asimismo, raramente asumen un rol en el juego ni conducen su conducta según las reglas que corresponden a ese rol. Generalmente se trata de acciones separadas o simples (raramente son combinadas en secuencias de acciones) y la trama del juego, si es que tiene, corresponde a eventos de la vida del niño significativamente emotivos, no hay una ficción que se distancia acentualmente de los eventos de la vida cotidiana. En suma, es sumamente infrecuente o inexistente la presencia de genuinas ficciones que evoquen objetos ausentes: para que esto acontezca es necesario que el niño asuma un rol en el juego y conduzca su conducta conforme a las reglas de ese rol, capacidad que los niños de esta franja etaria aún no dominan.

3) Muy por el contrario, **Orr (2017)** argumenta que podemos encontrar los primeros actos simbólicos a la temprana edad de 8 meses, si se discrimina entre actos simples y complejos. La autora israelí realizó un estudio longitudinal de los 6 a los 18 meses del bebé para evaluar la adecuación de un instrumento

de observación para reconocer actos genuinamente simbólicos. Los criterios para reconocer estas acciones son: i) que el objeto elegido fuese usado de un modo novedoso con respecto a su uso convencional, por ejemplo, usar una jarra de sombrero y ii) que sea un acto intencional y deliberado. El cumplimiento de estos requisitos se observó por medio de indicadores motores y conductuales. Los primeros se enfocan en el desarrollo del patrón de prensión, el cual introduce cuatro sub-niveles de complejidad al esquema simbólico de acción completo: i) juego con un objeto; ii) secuencias de juego con un objeto; iii) juego con múltiples objetos; iv) secuencias con múltiples objetos. Los indicadores conductuales implican la fijación de la mirada en el objeto, verbalizaciones, vocalizaciones y sonrisas o búsqueda de respuesta materna, que den cuenta de que la acción del bebé es directa, deliberada e intencionalmente simbólica. El desarrollo de los sub-niveles del acto simbólico completo no se da de modo secuenciado sino que por períodos conviven y tienen amplias fluctuaciones de frecuencias. A los 8 meses se hallan los primeros actos genuinamente simbólicos con el uso de un objeto, como por ejemplo, situar un cuenco sobre la cabeza como si fuese un sombrero o sostener una vara en la oreja como si fuese un teléfono.

4) Por otro lado, **Noll y Harding (2003)** partiendo de la perspectiva vygostkiana, realizaron una indagación de carácter longitudinal de los 12 a los 47 meses del bebé para conocer cómo los diferentes estilos de interacción social promovidos por el/la cuidador/a impactan favoreciendo o no la adquisición del JS. Para codificar los eventos de juego que observaron, retoman el esquema utilizado por Tamis Le-Monda y Borstein (1991, citado en *op. cit.*) que define 8 estadios en el desarrollo del JS y comienzan desde la exploración sensoriomotora de objetos. Los primeros 4 estadios son considerados no simbólicos: i) actividad funcional unitaria: producción de un efecto singular a un único objeto; ii) combinatorio inapropiado: yuxtaposición inapropiada de dos o más objetos, como poner una pelota sobre un autito; iii) combinatorio apropiado: yuxtaposición apropiada de dos o más objetos, por ejemplo, ponerle la tapa a una tetera; iv) juego transicional: aproximación a la ficción pero sin evidencia confirmatoria, como llevarse a la boca una taza vacía pero sin hacer sonidos de beber o echar la cabeza hacia atrás. Los siguientes 4 estadios corresponden a JS: v) simulación auto-dirigida, por ejemplo, tomar de la taza vacía haciendo sonidos de tomar; vi) simulación dirigida a otro, como besar, alimentar o abrazar al muñeco; vii) simulación secuencial: se vinculan dos o más acciones simuladas; viii) simulación con sustitución de objetos, por ejemplo, simular que un bloque es comida.

5) En el siguiente estudio, **McCune y Agayof (2002)**, retomando la perspectiva piagetiana, distinguen 5 niveles en el desarrollo del JS que tienen lugar a lo largo del segundo año de vida del niño. El nivel pre-simbólico, que comienza alrededor de los 10 meses, comprende gestos aislados del niño de reconocimiento del uso de los objetos (Nivel 1). Cuando el niño agrega efectos

de sonidos o movimientos exagerados en esa acción se considera que está representando un objeto ausente, dando lugar así a los orígenes del JS propiamente dicho (Nivel 2). Los efectos de sonido y las expresiones faciales son centrales en tanto indicarían la consciencia del niño de diferenciación entre significativo y significado. Estos actos simples comienzan a involucrar otros actores o receptores de la acción (Nivel 3) y son posteriormente combinados en secuencias de diversa complejidad (Nivel 4), hasta arribar al JS estructurado jerárquicamente por un plan que precede y guía la acción (Nivel 5).

6) **Español (2001)** realizó un estudio longitudinal de los 9 a los 24 meses de un niño y una niña, partiendo de la teoría de la semiosis por suspensión de Rivière. De un modo original, plantea que en lugar de preguntarse si hay sustitución simbólica en términos de ausencia o presencia, se puede desglosar en sus elementos constitutivos por medio de una gramática de casos: *agente* (por ejemplo: niño), *instrumento* (taza), *objeto* (agua) y *receptor* (muñeco). Por medio de esta gramática la autora encontró que, en el segundo año de vida, el desarrollo de las sustituciones de objetos tiene una progresión de modo secuenciado. Comienza alrededor de los 12-14 meses bajo la forma de *juego funcional*, cuando el niño usa los objetos del modo convencional pero de manera descontextualizada. Las primeras impresiones de sustitución de un objeto por otro se encuentran alrededor de los 15 meses en actividades breves y concisas con objetos inadecuados que siempre tienen lugar en el caso instrumento. El proceso hacia la genuina sustitución simbólica es paulatino y se encuentra ligado al despliegue de “escenas”, en las que los usos descontextualizados de objetos se combinan, secuencian y complejizan. A partir de los 18-20 meses aparecen sustituciones en el caso instrumento y objeto, dando lugar así al nacimiento del *juego de ficción*. Hacia el final del segundo año de vida comienzan atisbos de sustituciones en el caso agente y receptor que marcan el inicio del *juego de rol*.

## Discusión

Como pudimos observar a lo largo de esta revisión de los estudios actuales acerca del desarrollo del JS, existe aún un amplio debate acerca de dónde podemos ubicar la genuina capacidad de sustitución simbólica y cuáles son los criterios para identificarla, polémica que se remonta al debate Piaget-Vygotski.

El desarrollo de la función semiótica propuesto por Piaget ha sido criticado por su indiferenciación entre simbolización y representación (Rivière, 1984/2003; Rodríguez & Moro, 1998). La primera involucra un ineludible proceso comunicativo-interactivo que el autor ginebrino no contempló. La escuela socio-histórica rusa, por el contrario, ha señalado la importancia capital que tiene la interacción con el adulto en el desarrollo del juego y la semiosis.

Particularmente con respecto al inicio del desarrollo de las sustituciones, un objeto puede ser sustituido por otro en tanto y en cuanto el/la niña/o conozca los usos que convencionalmente se

asocian a cada uno de ellos (Español, 2004). Esta adquisición tiene lugar a partir de la intervención de un adulto, mediada por instrumentos semióticos, que transmite la función canónica del objeto, convencionalmente establecida en la cultura (Rodríguez & Moro, 1998). En este sentido, creemos que no es suficiente la caracterización ofrecida por Orr de los primeros actos simbólicos de sustitución de un objeto por otro a los 8 meses, tal como ponerse un cuenco en la cabeza como si fuese un sombrero, dado que, a pesar de que considera indicadores de orden interactivos como la sonrisa o la mirada cómplice hacia la madre luego del acto, no contempla si el niño conoce el uso convencional de ambos objetos. La utilización de un cuenco sobre la cabeza puede bien ser interpretada como lo que Noll y Harding (2003) situaron en el período pre-simbólico de juego combinatorio inapropiado, más ligado a la exploración sensorio-motora de las potencialidades de los objetos. Según Español (2001, 2004), es necesario que inicialmente el objeto y el gesto adecuado se amalgamen para poder luego realizar una labor de desligamiento que está posibilitada utilizando a otro objeto como pivote.

Este desarrollo sugerido por Español (*op. cit.*), así como también los propuestos por Noll y Harding (2003), MacCune y Agayoff (2002) y Bredikyte et al (2015), entra en contradicción con lo que sostienen Baudonniere et al (2002), dado que estos autores franceses, para categorizar una acción como genuinamente simbólica, utilizan como criterio que los niños puedan realizar sustituciones con un objeto invisible (una torta imaginaria) sin el uso de instrumentos (por ejemplo, una cuchara). Por el contrario, Español (2001, 2004) asegura, como ya mencionamos, que las primeras sustituciones simbólicas ocurren con la ayuda de otro objeto que sirve de pivote, siendo el instrumento el primer caso de la acción que es sustituido en la ontogénesis. Asimismo, tanto Noll y Harding (2003) como McCune y Agayoff (2002) señalan que el indicador conductual en el juego del niño que marca esta capacidad de simbolizar es la incorporación de efectos de sonido o movimientos expresivos de la acción con un objeto presente que evidencian la evocación de un elemento ausente (como echar la cabeza hacia atrás cuando se “bebe” de una taza vacía). Estos sonidos y movimientos expresivos son elaborados progresivamente a partir de la abreviación o exageración de los gestos, como parte del proceso que Español denomina “ritualización en ausencia de asimilación deformante” -para distinguirla de la ritualización piagetiana en la que los gestos que sirven de esquemas asimilativos de los objetos son concebidos como individualmente motivados y por ello deformantes-. Por el contrario, se puede observar un proceso de convencionalización y elaboración conjunta con el adulto, en complejas tramas de intercambios comunicativo-expresivos.

El debate clásico acerca de cómo identificar la genuina sustitución simbólica sigue vigente en la actualidad. Creemos importante reforzar perspectivas como la de Español (2001, 2004), dado que en lugar de plantear una distinción tajante entre simbólico y no simbólico, propone un desarrollo que se da de modo

gradual a partir de otros operadores analíticos, retomando tanto elementos de la escuela psicogenética de Ginebra como aportes de la escuela socio-cultural rusa y enfatizando el carácter indisoluble de los dominios de desarrollo social y cognitivo. En este sentido, coincidimos con Fagen (2011) quien afirma que los estudios en el campo de la musicalidad comunicativa pueden traer vientos renovadores al estudio del juego, en tanto han inaugurado la observación del involucramiento rítmico con el otro y la utilización de técnicas de análisis, en términos de variables espaciales y temporales, hasta el momento no atendidas, que han conllevado un cambio radical en la concepción del desarrollo que se tenía hasta el momento. En otro trabajo (García Cernaz, 2019) profundizamos en esta idea ofreciendo los resultados preliminares de una investigación en curso que indaga el vínculo entre el desarrollo del JS y otros formatos lúdicos basados en la musicalidad comunicativa.

#### NOTAS

1. En suma, para las bases de datos en español se utilizó la siguiente fórmula: (“juego simbólico” OR “juego de ficción” OR “sustitución de objetos”) AND (“desarrollo” OR “longitudinal”); para las bases en inglés: (“symbolic play” OR “pretend play” OR “representational play” OR “object substitution”) AND (“development” OR “longitudinal”). Cada una de estas fórmulas fue ajustada a las características propias de cada base de datos y acotada recursivamente, con filtros adicionales, frente a la pertinencia de los resultados arrojados.
2. Inicialmente fue realizada una búsqueda abarcando los últimos 5 años. Al arrojar escasos resultados fue ajustada recursivamente incrementando de a 5 años.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Baudonniere, P.M., Margules, S., Belkhenchir, S., Carn, G., Pèpe, F., & Warkentin, V. (2002). A longitudinal and cross-sectional study of the emergence of the symboliv function in children between 15 and 19 months of age: pretend play, object permanence understanding, and self-recognition. In R. W. Mitchell, *Pretending and imagination in animals and children* (pp. 73-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bredikyte, M., Brandisauskiene, A., & Sujetaite-Volungeviciene, G. (2015). The Dynamics of Pretend Play Development in Early Childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174-187.
- Español, S. (2001). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología*, 22(2).
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros.
- Fagen, R. (2011). Play and development. En A. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play* (págs. 83-100). Oxford, UK: Oxford University Press.
- García Cernaz, S. (2019). Un estudio de la musicalidad comunicativa en el desarrollo del juego simbólico infantil a partir de su vínculo con el juego con las formas de la vitalidad. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción*

- y el pensamiento acerca de la música. *Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 41-47). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Goncü, A., & Gaskins, S. (2002). Comparing and Extending Piaget's and Vygotski Understanding of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. En R. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children* (págs. 48-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (2000). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- McCune, L., & Agayof, J. (2002). Pretending as representation: a developmental and comparative view. En R. W. Mitchell, *Pretending and Imagination in Animals and Children* (pp. 43-55). Cambridge: Cambridge university Press.
- McCune-Nicolich, L. (1977). Beyond Sensoriomotor Intelligence: Assessment of Symbolic Maturity trough Analysis of Pretend Play. *Merill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23(2), 89-99.
- Noll, L., & Harding, C.G. (2003). The Relationship of Mother-Child Interaction and the Child's Development of Symbolic Play. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 557-570.
- Orr, E. (2017). The development and implication of an observation tool for recognizing symbolic acts in infants between 6 and 18 months old. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1284-1296.
- Piaget, J. (1946/2012). *La formación del símbolo en el niño*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Puche, R., & Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 131-139.
- Rivière, A. (1984/2003). Acción e interacción en el origen del símbolo. In A. Rivière, *Obras Escogidas. Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo* (Vol. II, pp. 77-108). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- UNESCO. (1995). *Tesaurus de la UNESCO*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological Perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comps), *Handbook of child Psychology*. New York, NY: Willey & Sons.
- Vygotski, L.S. (1933/1979). El juego y su papel en el desarrollo psicológico del niño. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (págs. 141-158). Barcelona: Crítica.
- Walker, A. (1997). *Thesaurus of Psychological Index Terms (8th. Ed)*. Washington: American Psychological Association.