



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Desarrollo de la representación simbólica de objetos: un estudio en niños de 5 y 7 años de escuelas montevidéanas de nivel socio-económico bajo y medio

Santiago Joaquín Cordones Mateu

4.572.767-9

Docente Tutor: Prof. Adj. Mag. Karen Moreira

Montevideo, Agosto 2020

RESUMEN

Se estudió la Representación Simbólica de Objetos (RSO) y su relación con el vocabulario en 54 niños de 5 y 7 años de tres escuelas montevidéanas, dos de nivel socio-económico bajo y una de nivel socio-económico medio. Se buscó replicar en una muestra local el patrón de desarrollo descrito en la literatura previa que describe el proceso de desarrollo de la representación simbólica de objetos en 3 etapas. Para esta evaluación se utilizó una adaptación de la tarea de pantomima de Overton, y se tomaron medidas de vocabulario receptivo, a partir de literatura previa que señala relación entre este constructo y la RSO. Los niños mayores tuvieron en general mejores puntuaciones en todas las escalas, pero no se encontró relación entre puntuaciones de ítems auto y heterodirigidos, lo que no replica literatura previa. No se encontró relación entre las puntuaciones de RSO y Vocabulario para ningún grupo de edad, excepto para los ítems heterodirigidos en niños de 7 años, lo que no replica literatura previa. Se encontraron diferencias significativas entre los niños de 5 años de quintil 1 y los de 5 años de quintil 5 para los ítems autodirigidos y el total de la muestra, pero no se replicó en los ítems heterodirigidos para los niños de 5 años, ni para ningún tipo de ítem en los niños de 7. Los niños de quintil 5 no poseían mayor nivel de vocabulario receptivo que los niños de quintil 1, contradiciendo literatura previa. Los resultados se discuten a la luz de los trabajos de Overton y Jackson, Boyatzis y Watson, y O'Reilly.

Palabras clave: Representación Simbólica, Desarrollo, Vocabulario

INTRODUCCIÓN

El juego es la actividad rectora de los niños hasta los 7 años (Bodrova, 2008; Elkonin, 1980; Vygotsky, 2000). Se ha afirmado desde diferentes enfoques teóricos que en el juego infantil los niños emplean los objetos de una manera particular (Taylor, 2013). Dos procesos se han destacado, el primero es la sustitución de un objeto por otro, y el otro es el empleo de gestos para representar objetos ausentes (Boyatzis & Watson, 1993; Bretherton, 1984; Elder & Pederson, 1978; Hopkins, Smith, Weisberg & Lillard, 2016; Jackowitz & Watson, 1980; McCune, 1995; Overton & Jackson, 1973; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981).

La sustitución de objetos está en la base de las representaciones abstractas que impulsan el desarrollo y mejoran el desempeño escolar (Bodrova, 2008), por lo que, comprender la progresión en la capacidad infantil de manipulación de la representación simbólica de objetos es ampliamente relevante. Nuestro interés será testear, para la población escolar montevideana, si la progresión descrita en la investigación previa sobre la sustitución de objetos se cumple, contribuyendo así a entender esferas más amplias de la actividad representativa infantil. A su vez, queremos explorar la relación entre el desarrollo de la representación simbólica y el desarrollo del vocabulario, constructos que la literatura previa ha demostrado que están relacionados (McCune, 1995; McCune-Nicolich, 1981; Quinn, Donnelly & Kidd, 2018). La fuerte influencia del ambiente en el desarrollo cognitivo está también ampliamente aceptada (Hoff, 2006; Lipina & Segretin, 2015), sin embargo esto no sucede con el constructo específico que evalúa la representación simbólica de objetos, por lo que este trabajo apunta a ampliar conocimientos en esta dirección.

Desarrollo de las representaciones

Vygotsky (2000) afirma que a través de la creación de una situación imaginaria se impulsa el desarrollo del pensamiento abstracto. A través de la unión entre la cognición y la imaginación es que los niños obtienen los recursos psicológicos necesarios para realizar el movimiento consciente entre la realidad y el pensamiento abstracto, habilidades clave para el desempeño escolar (Fleer, 2011). La representación mental que se desarrolla a partir de la habilidad simbólica es el componente interno que apoya la expresión de significados en varias

modalidades, incluidas juego y lenguaje (McCune, 1995), por lo que, estudiar la evolución de esas representaciones ayuda a comprender cómo funciona su desarrollo. El desarrollo cognitivo de la habilidad simbólica contribuye tanto al juego simbólico como al desarrollo del lenguaje en la infancia temprana (McCune, 1995; McCune-Nicolich, 1981). Los comportamientos articulatorios vocales en el lenguaje y los comportamientos gestuales en el juego se usan para representar información de los objetos y eventos en el mundo real (McCune-Nicolich, 1981).

En el juego de simulación, las acciones de los niños son intencionales y están dirigidas por sus ideas, no por los objetos; lo mismo pasa con los roles (Hakkarainen & Brédikyté, 2014). Sachet y Mottweiler (en Taylor, 2013) distinguen dos tipos de juegos de simulación: el juego de roles y la sustitución de objetos. Juego de roles es aquel que involucra una representación mental que incluye contenido social o interpersonal, generalmente contiene la representación de personajes y roles sociales (hacer de cuenta que una muñeca es amigable y que le gusta jugar). En este tipo de juego, el niño es consciente que está actuando “como si” (Hakkarainen & Brédikyté, 2014).

Por otro lado, la sustitución de objetos refiere a la simulación de una representación mental que no incluye contenido social (Lillard, 2001). Allí, los niños utilizan objetos reales pero de manera diferente a su uso habitual (simular que un bloque de madera es un tractor) (Hakkarainen & Brédikyté, 2014). Tal como ha señalado Vygotsky (1979, 2000), el juego infantil se convierte en un lenguaje muy complejo en la medida que a través de sustitución de objetos o el empleo de gestos el niño asigna significados a los juguetes, siendo la edad pre-escolar donde comienza a producirse la separación entre los campos de sentido y el campo visual. La situación imaginaria le permite al niño dirigir sus acciones no a partir de lo que ve, sino a partir de sus ideas, por lo que este es el aspecto del juego que supone para el niño la fuente de transición hacia el mundo adulto (Vygotsky, 2000).

McCune (1995) propone un modelo de 5 niveles en la estructura y el desarrollo del juego simbólico similar al de Bretherton (1984). Este proceso comienza con el empleo de esquemas pre-simbólicos, en donde el niño demuestra conocimiento de la relación entre características perceptuales de objetos y acciones familiares (por ejemplo: acercar una taza vacía a sus labios), y desemboca en la “simulación jerárquica”, donde el juego está internamente dirigido, planeado con anticipación y ejecutado a partir de procesos mentales y no a partir de los objetos disponibles (el niño levanta una muñeca, luego busca un biberón y finalmente alimenta a la muñeca).

Al comienzo de este proceso de desarrollo los objetos utilizados en las acciones de sustitución son realistas, ya que poseen gran similitud de forma y función con el objeto real (taza de juguete, muñeca de juguete). Estos objetos sustitutos sirven al niño como apoyo físico o pivote para que su función y forma transmitan el significado original del objeto real al objeto sustituto (Bretherton, 1984). Vygotsky (2000) resalta que esta transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa, y es a través de la aplicación a otro objeto de eso que es designado por la palabra, que el niño puede desglosar el significado conceptual del objeto referido.

Musatti y Meyer (1987) afirman que las actividades de sustitución en el contexto de juego al comienzo del desarrollo son provocadas y respaldadas por la disponibilidad y apropiado uso de objetos realistas. Esta dependencia de la presencia del objeto sustituto y su similitud con el objeto referente varía en las distintas etapas del desarrollo (Elder & Pederson, 1978; Hopkins et al., 2016; Jackowitz & Watson, 1980; Ungerer et al., 1981). A partir del segundo año de vida los niños pueden seleccionar objetos sustitutos que sean diferentes del objeto real por su forma o su función (Jackowitz & Watson, 1980). Antes de los 3 años de edad, se requiere un mínimo de facilitación de objetos para que los niños puedan realizar una acción de simulación (Jackowitz & Watson, 1980). Boyatzis y Watson (1993) también hallaron que en los niños de 3 años existe una gran dependencia en la forma concreta a la hora de realizar una representación. Con el paso del tiempo y la maduración de la función de representación, la necesidad de representar la forma del objeto desaparece y queda integrada al gesto ejecutado. Cumplidos los 3 años de edad, los niños son capaces de no depender de estas similitudes para la sustitución de objetos (Elder & Pederson, 1978).

A los 3 años se produce lo que Vygotsky denominó “crisis de los 3 años”: en ella, el juego del niño se orienta más allá de sí mismo y se dirige hacia las relaciones humanas, ya que la aparición del juego de roles trae consigo la inclusión en el juego de otras personas (Hakkarainen & Brédikyté, 2014; Leong & Bodrova, 2012; McCune, 1995). En esta etapa, la estructura del juego se jerarquiza y la planificación se vuelve una característica fundamental (McCune, 1995). Es a través de la planificación que los niños son capaces de asignar y adoptar roles que definirán las acciones que se realizarán en el juego, y de prever y solucionar posibles conflictos a enfrentar. A su vez, estos roles conllevan reglas que deben respetarse; los niños se corrigen mutuamente para asegurarse de que esto ocurra (Leong & Bodrova, 2012).

Juego y lenguaje

Uno de los dominios en donde se manifiesta el desarrollo de las representaciones es el dominio del lenguaje (McCune, 1995; McCune-Nicolich, 1981), cuya relación con el juego simbólico ha demostrado ser robusta (Quinn, Donnelly & Kidd, 2018). En el comienzo del desarrollo simbólico, el juego con objetos impulsa el desarrollo simbólico y lingüístico al proveer un enlace entre el sistema motor y el representacional (Orr & Geva, 2015). De la misma manera, se ha afirmado que las formas más avanzadas de juego de simulación pueden estar facilitadas por la capacidad de los niños de manejar símbolos, tanto en el pensamiento como en la comunicación (Brown, Rickards & Bortoli, 2001). Clark (2018) propone que la toma de perspectiva y el juego de simulación que emergen a los 2 años son las habilidades fundamentales que permiten el uso figurativo del lenguaje.

Juego y funciones ejecutivas

Sachet y Mottweiler (en Taylor, 2013) afirman que el empleo de las representaciones simbólicas a través del juego de simulación separa al objeto de su significado, lo que impulsa la capacidad del niño de considerar y elegir diferentes cursos de acción. Las funciones ejecutivas están implicadas en la simulación mediante los mecanismos de inhibición de la realidad y la manipulación flexible de representaciones duales (Carlson, White & Davis-Unger, 2013), cruciales para la coordinación simultánea de las representaciones duales necesarias para llevar a cabo el juego de simulación (Dick, Overton & Kovacs, 2005). Vygotsky ha afirmado que el juego de simulación contribuye al desarrollo de la autorregulación a través de la relación inherente que existe entre los roles que los niños actúan al jugar y las reglas que deben seguir para mantenerse en el juego (Bodrova, 2008). Incluso afirma que el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego (Vygotsky, 2000). Dichos juegos actúan como mediadores que regulan las conductas sociales y emocionales de los niños (Bodrova & Leong, 2004). Existen también actividades mediadoras, que pueden ser generadas y supervisadas por adultos (especialmente en el aula), que pueden fomentar el desarrollo de la capacidad de los niños para seguir, evaluar y regular sus procesos de pensamiento (Bodrova & Leong, 2004). De esta manera, una intervención a través del juego de simulación, puede impulsar el desarrollo de las funciones ejecutivas (Bodrova, 2008; Carlson et al., 2013; Leong & Bodrova, 2012).

Métodos para el estudio de la representación simbólica de objetos

El desarrollo de la habilidad de sustitución de objetos comienza tempranamente y se desarrolla progresivamente durante la infancia (Boyatzis & Watson, 1993; Bretherton, 1984; Elder & Pederson, 1978; Hopkins et al., 2016; Jackowitz & Watson, 1980; Overton & Jackson, 1973; Ungerer et al., 1981). En contextos naturales las primeras acciones en las que se realizan sustitución de objetos suceden al año de vida y consisten en esquemas individuales tales como hacer de cuenta que se bebe un líquido de una taza vacía (Bretherton, 1984; McCune-Nicolich, 1981). Se ha afirmado que las sustituciones en contextos experimentales y naturales no están correlacionadas, por lo que la incapacidad de sustitución de objetos en un contexto experimental no necesariamente significa que los niños no muestran sustitución de objetos en un contexto natural, ni viceversa (Bijvoet-van der Berg & Hoicka, 2018).

Bretherton (1984) señala que las primeras combinaciones de esquemas individuales comienzan al final del segundo año de vida, cuando los niños aplican el mismo esquema a distintos objetos (por ejemplo: revolver en una taza y luego revolver en una jarra). Luego comienza el empleo de esquemas múltiples, comportamiento que comienza a verse entre los 19 y 24 meses de edad y en la que los niños realizan una serie de acciones relacionadas entre sí de manera secuencial (por ejemplo: servir desde una jarra a una taza y luego beber de allí).

Tanto la similitud de forma como la similitud de función hacen fácilmente identificable para los niños a los objetos sustitutos (Jackowitz & Watson, 1980). Se ha afirmado que ninguna de estas dos características es más importante que la otra, y que no existe un orden significativo de elección de objetos, ni por similitud de forma ni por similitud de función, para utilizar en la sustitución (Bigham, Bouchier & Sutton, 2007; Jackowitz & Watson, 1980). Sin embargo, Hopkins et al. (2016) afirman que la similitud de función del objeto es más importante que la similitud de forma para comprender la simulación. Se afirma que los niños dan importancia a la especificidad de los objetos durante la sustitución y que aquellos objetos con baja especificidad llevan a mayor cantidad de sustituciones (Burns-Nader, Scofield & Jones, 2019). Estos hallazgos fueron más consistentes en los niños de 5 años que en los de 3 y 4, por lo que se afirma que la habilidad de ver un objeto en más de una forma, es decir, simbólicamente (DeLoache, 1995), se desarrolla con el tiempo (Burns-Nader et al., 2019).

A partir de los 3 años los niños son capaces de realizar la acción en ausencia del objeto, utilizando una parte de su cuerpo como sustituto (Boyatzis & Watson, 1993; Elder & Pederson,

1978; O'Reilly, 1995; Overton & Jackson, 1973). A través de una tarea en la que Overton y Jackson (1973) le pidieron a los niños que simulen una acción con un objeto familiar en ausencia de ese objeto (por ejemplo: hacer de cuenta que se peinan el cabello sin un peine a su alcance), observaron que, hasta los 3 años los niños eran incapaces de ejecutar la acción y que, a partir de los 3 años empleaban una parte del cuerpo como soporte físico para funcionar como sustituto de ese objeto. A esa conducta le llamaron "Parte del Cuerpo como Objeto" ("BPO" por sus siglas en inglés). Observaron también que los niños de 8 años mostraban una conducta distinta: ya no requerían del empleo de una parte del cuerpo como sustituto del objeto, sino que eran capaces de utilizar un objeto imaginario para realizar la acción requerida (por ejemplo: sostener un peine imaginario y pasarlo por su cabello). A esta conducta le llamaron "Objeto Imaginario" ("IO" por sus siglas en inglés). Boyatzis y Watson (1993) replicaron este hallazgo, pero establecieron la edad de 5 años como aquella en la que se realizan mayor cantidad de sustituciones IO en comparación a las BPO. A su vez, Overton y Jackson (1973) agregan que, dentro de este mismo proceso de desarrollo, aquellas representaciones que son dirigidas hacia el propio cuerpo (autodirigidas) se desarrollan más rápido que aquellas dirigidas hacia el mundo exterior (heterodirigidas). Esta distinción será retomada en la parte experimental de este trabajo.

Boyatzis y Watson (1993) remarcan que la flexibilidad de esta habilidad simbólica de sustitución es limitada: los niños no pueden producir representaciones por encima de su nivel de competencia, incluso cuando cuentan con un experimentador frente a ellos a quien poder imitar. O'Reilly (1995) observó que existe el mismo patrón en la comprensión de las representaciones que en la producción. En su estudio, se les pidió a los niños que identificaran la acción de sustitución que el experimentador estaba realizando (por ejemplo: peinarse el cabello). Aquellos niños que no eran capaces de realizar una sustitución con objetos imaginarios, tampoco eran capaces de identificarla como tal cuando la ejecutaba el experimentador. A través de dicho experimento descartaron la hipótesis de que el empleo de las representaciones mediadas por parte del cuerpo sea por voluntad del niño o debido a una dificultad de puesta en acción de una representación interna.

Los datos recogidos por O'Reilly (1995) no indican que haya un rango etario donde los niños usen y comprendan exclusivamente representaciones con partes del cuerpo, sino más bien que, en tanto que su sistema de representaciones simbólicas no esté avanzado, la tendencia es a depender en representaciones más sencillas. Los niños deben entender y manejar este nivel más alto para hacer sustituciones correctamente (Bijvoet-van der Berg & Hoicka, 2018). A medida que

el desarrollo sobreviene y la función de representación madura, se alcanza una fase en donde ambos tipos de producción y comprensión de representaciones coexisten, sin superponerse uno a otro. Alcanzada esta etapa, el individuo es capaz de alternar voluntariamente, en variados contextos y con distintos requerimientos, entre representaciones mediadas por partes del cuerpo y representaciones con objetos imaginarios (O'Reilly, 1995).

La tabla 1 permite comparar la perspectiva de los distintos modelos de estudio del desarrollo de la representación simbólica.

Tabla 1

Síntesis de modelos teóricos del desarrollo de la sustitución de objetos

Modelo	1	2	3	4	5
Piaget (1987)	Empleo de esquemas de acción del período sensorio-motor (a través de asimilación y acomodación que derivan en adaptación)	Función simbólica con significantes y significados. Manejo de símbolos y lenguaje conforman la actividad representativa egocéntrica y su estadio 1: el pensamiento pre-conceptual	Estadio 2 de la actividad representativa egocéntrica: el pensamiento intuitivo .	Actividad representativa de orden operatorio	
Overton y Jackson (1973)	Imposibilidad de representar	Representación con parte del cuerpo como objeto	Representación imaginaria		
Bretherton (1984)	Objetos como pivote. Los objetos sustitutos son ostensiblemente similares a los objetos sustituidos. Posible incluso a partir de los 13 meses	Mímica de acción con objeto como soporte (servir un té imaginario en una taza de juguete)	Mímica con la mano vacía sin soporte de pistas perceptuales o táctiles de un objeto. El niño representa una acción con el objeto, no el objeto en sí mismo	Mímica con la mano vacía sin soporte de pistas perceptuales o táctiles de un objeto. El niño representa el objeto, no la acción	
McCune (1995)	Nivel 1: esquemas de juego pre-simbólicos	Nivel 2: auto-simulación (esquemas auto-simbólicos)	Nivel 3: simulación hacia otros (juego simbólico descentrado)	Nivel 4: simulación combinatoria	Nivel 5: simulación jerárquica
Bodrova y Leong (2012)	Juega con los objetos como objetos	Juega con los objetos como accesorios. Las acciones con objetos resultan en un rol	Necesita objetos para los roles	Elige objetos simbólicos y los usa "como si fueran"	Puede ficcionar el objeto en lugar de tenerlo. No necesita accesorios para mantenerse en el rol. Los objetos pueden tener roles

Nota: Las fases no son necesariamente equivalentes entre sí

Nivel socio-económico y desarrollo de las representaciones

Un aspecto que ha estado menos presente en las investigaciones de la representación simbólica de objetos se relaciona con el peso de factores ambientales, como por ejemplo, el nivel socio-económico. En su estudio de 2006, Farah nos dice que el lenguaje y las funciones ejecutivas son los aspectos más fuertemente relacionados con el nivel socio-económico. La hipótesis que dice que esta diferencia se debe a la falta de estimulación lingüística que reciben los niños encuentra en dicha investigación un sustento.

Consabido es el hecho de que el contexto social influye en el desarrollo del lenguaje (Hoff, 2006). Las experiencias sociales que le dan la oportunidad al niño de observar cómo el lenguaje se usa para propósitos comunicativos y le proveen una mayor riqueza de palabras resultan en una construcción de vocabulario a un ritmo más rápido (Hoff, 2006). Existe una modulación socio-económica en tareas que evalúan vocabulario, habla espontánea y procesamiento gramatical (Hoff, 2006). En contextos socio-económicos de pobreza se han encontrado resultados más bajos en pruebas que evalúan coeficientes de desarrollo, de inteligencia verbal y de ejecución (Lipina & Segretin, 2015). Un cambio en el ambiente a fin de proveer a los niños de oportunidades para aprender, suscita una mejora significativa en su vocabulario. La forma en que los adultos hablan y se comunican con el niño afecta profundamente el desarrollo lingüístico de estos últimos (Wasik, Bond & Hindman, 2006).

El desarrollo de las representaciones simbólicas se da a lo largo de la infancia, sobre todo en la edad pre-escolar. Esta habilidad simbólica es la que apoya la expresión en varios dominios, entre ellos el lenguaje y el juego, por lo que estudiar estas manifestaciones nos ayuda a entender el desarrollo de las representaciones. A su vez, el empleo en el juego de la imaginación y la cognición otorga a los niños los recursos psicológicos necesarios para realizar el movimiento consciente de la situación imaginaria a la real y viceversa, lo que constituye una habilidad clave para el desempeño escolar. Se ha encontrado una fuerte relación entre el desarrollo del juego y del lenguaje y del juego y las funciones ejecutivas.

La sustitución de objetos ha sido uno de los instrumentos para estudiar el desarrollo de la representación simbólica. Este desarrollo comienza con la imposibilidad de sustituir un objeto por otro y culmina, en el inicio de la edad escolar, con una capacidad para sustituir que no se ve restringida por diferencias en forma y en función del objeto sustituto respecto del objeto real, e incluso permite que los niños puedan ejecutar la sustitución con un objeto imaginario.

Queda aún por investigar en profundidad la relación entre el nivel socio-económico y el desarrollo de las representaciones en la infancia, así como también el impacto del nivel socio-económico en la sustitución de objetos. El presente estudio se propone contribuir al conocimiento de estas relaciones a través de la puesta en relación de medidas de evaluación de vocabulario, representación simbólica de objetos y nivel socio-económico, trabajando con una muestra uruguaya de hablantes de español del Río de la Plata.

METODOLOGÍA

Diseño: se trata de un diseño no experimental, transversal y descriptivo que refiere a una submuestra (niños de 5 y 7 años) de un proyecto mayor que investigó el desarrollo de la representación simbólica entre los 4 y 8 años (Cordones, S., Da Silva, M., Dávila, P., Olivera, G., Sosa, M., 2020).

Muestra: 54 niños de 5 y 7 años de edad (24 niños y 30 niñas) que concurren a 3 escuelas de la ciudad de Montevideo, en Uruguay. Dos de esas escuelas son de quintil 1 y una es de quintil 5. La media total de edad en meses fue $M = 77,55$ ($DT = 13,21$). La media de edad en meses de los niños de 5 fue $M = 63,84$ ($DT = 2,91$), mientras que la de los niños de 7 fue $M = 89,38$ ($DT = 3,18$). Hubo un total de 25 niños de 5 años y 29 niños de 7. Las escuelas fueron contactadas de acuerdo a su quintil, 29 niños asistían a las dos escuelas de quintil 1 y 25 a la escuela de quintil 5.

Instrumentos: para la evaluación de la representación simbólica de objetos se usó la tarea de pantomima de Overton, adaptada por el equipo de investigación, y el vocabulario receptivo a través del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT por sus siglas en inglés).

Tarea de pantomima de Overton. La prueba se basa en la original utilizada por Overton & Jackson (1973). La adaptación hecha por el equipo de investigación consta de 10 ítems, 5 de ellos Autodirigidos y 5 de ellos Heterodirigidos. En cada uno de ellos se le dice al sujeto “Hacé como si/que estuvieras...”, intentando replicar la acción correspondiente a cada objeto y puntuando su representación 0, 1 o 2 de acuerdo a 3 categorías: 0 en caso de no lograr una representación, 1 en caso de representar la acción utilizando una parte del cuerpo en sustitución del objeto (el dedo índice es el cepillo de dientes, por ejemplo), y 2 en caso de representar la acción con un objeto

imaginario (en el ejemplo del cepillo de dientes, deslizar el puño cerrado de forma vertical u horizontal frente a la boca sin hacer contacto con ella). Para la tarea de representación simbólica se realizó una evaluación interjueces que arrojó un kappa $k = .645$ ($p < .001$) para la muestra de 4 a 8 años. La puntuación directa se calculó mediante la suma total de la puntuación de cada ítem. En la sección “Anexo” se adjuntará el protocolo de aplicación (Ver Anexo).

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody. Se utilizó para evaluar el vocabulario receptivo. Consta de 192 elementos agrupados en 18 conjuntos ordenados en dificultad creciente. Cada elemento contiene 4 imágenes, donde se le pide al sujeto que señale la imagen que represente mejor el significado de la palabra emitida verbalmente por el examinador. La puntuación directa se calculó mediante la sustracción del número total de errores al número del elemento techo (el último ítem del conjunto techo alcanzado por el niño). Esta puntuación se cotejó con un baremo de acuerdo a la edad cronológica del niño, del cual resultaron las puntuaciones transformadas (CI, percentil, eneatipto).

Procedimiento: Se contactaron varias escuelas en Montevideo vía telefónica y luego se coordinó reunión con las autoridades competentes de las tres escuelas que aceptaron participar en el proyecto. Dos de las escuelas pertenecían al quintil 1 y una de ellas al quintil 5. Se envió un consentimiento informado a los padres y luego se evaluó a 54 niños en contexto escolar. Se los evaluó mediante la tarea de pantomima de Overton, el test de Peabody y el Test Breve de Inteligencia de Kauffman. Cada sesión duró alrededor de 30 minutos.

Análisis de datos: Se realizó el análisis de los estadísticos descriptivos en primer lugar. Se realizaron pruebas de normalidad que dieron como resultado una distribución normal en las 3 escalas para los niños de 5, con resultados Shapiro-Wilk para ítems autodirigidos (AD) = .936 ($p = .120$), ítems heterodirigidos (HD) = .924 ($p = .065$), y la suma de ambos (TOTAL) = .955 ($p = .319$), y una distribución no normal para los niños de 7 años, con resultados Shapiro-Wilk para AD = .813 ($p = .000$), HD = .755 ($p = .000$), TOTAL = .801 ($p = .000$). Por esta razón se seleccionaron pruebas no-paramétricas para los análisis posteriores. Para las comparaciones entre grupos de edad se empleó la U de Mann-Whitney, para las comparaciones intrasujetos se empleó el test de rangos con signo de Wilcoxon y para los análisis de asociación se emplearon correlaciones de Spearman. Una propiedad específica de esta muestra es que no se encontraron diferencias en la medida de inteligencia medida a través de la prueba K-Bit, ni en matrices, ni en vocabulario, ni en total, por lo que no se incluyeron análisis de estos resultados.

RESULTADOS

Contrastes por edad

Al analizar el desempeño de los niños en la escala global de representación simbólica de objetos (RSO) se registraron diferencias por edad en las 3 escalas: ítems AD, ítems HD, y TOTAL.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos en tarea de pantomima

Tipo de ítem	Edad (años)	P25	P50	P75
AD*	5	6,00	7,00	9,00
	7	8,00	9,00	10,00
HD**	5	5,00	6,00	9,00
	7	8,00	10,00	10,00
TOTAL***	5	10,00	13,00	17,00
	7	17,00	19,00	20,00

*AD = Ítems autodirigidos. **HD = Ítems heterodirigidos. ***TOTAL = Suma de ítems autodirigidos y heterodirigidos

Gráfica 1

Gráfica descriptiva en tarea de pantomima

TOTAL Ítems



*NR = No responde (puntuación "0" en tarea). **RPC = Responde con Parte del Cuerpo (puntuación "1" en tarea). ***RS = Responde simbólicamente (puntuación "2" en tarea)

Tal como se refleja en la Gráfica 1, la representación con parte del cuerpo es un fenómeno que ocurre raramente en los niños de 7 años, mientras que en los niños de 5 no lo es.

Tabla 3

Comparaciones entre sujetos por edad y tipo de ítem

Tipo de ítem	Rango promedio 5 años	Rango promedio 7 años	Z	p	r
AD	20,24	33,76	-3,216	,001	-0,43
HD	19,36	34,52	-3,637	,000	-0,49
TOTAL	18,98	34,84	-3,727	,000	-0,51

Nota: Test de rangos con signos de Wilcoxon

Tal como se desprende de las tablas 2 y 3, las puntuaciones de los niños de 7 años fueron sistemáticamente mayores que las de los niños de 5, tanto en los ítems AD ($z = -3,216$, $p = .001$), como en los HD ($z = -3,637$, $p = .000$), como en el TOTAL ($z = -3,727$, $p = .000$). Mientras que el rango promedio de los niños de 5 años fue AD = 20,24, HD = 19,36 y TOTAL = 18,98, el rango promedio de los niños de 7 años fue AD = 33,76, HD = 34,52, TOTAL = 34,84.

Para los niños de 5 años, el resultado del test de rangos con signo de Wilcoxon fue $z = -.844$ ($p = .398$), mientras que para los de 7 fue $z = -.248$ ($p = .804$).

Al analizar la asociación entre el desempeño en los constructos de representación simbólica y vocabulario, se encontró que eran independientes para la muestra total y para ambas edades, tanto en AD, HD como en el total. Las correlaciones de Spearman para ambos grupos de edad entre AD y Vocabulario dieron como resultado $\rho = .002$ ($p = .991$), entre HD y Vocabulario fue $\rho = .114$ ($p = .418$), y entre TOTAL y Vocabulario fue $\rho = .067$ ($p = .643$). Al realizar los mismos análisis de correlación por grupo de edad, los resultados para los niños de 5 años dieron como resultado: para AD y Vocabulario $\rho = .323$ ($p = .115$), para HD y Vocabulario $\rho = .348$

($p = .088$) y para TOTAL y Vocabulario $\rho = .376$ ($p = .064$). Para los niños de 7 años los resultados fueron: para AD y Vocabulario $\rho = .152$ ($p = .430$), y para TOTAL y Vocabulario $\rho = .314$ ($p = .098$). Sin embargo, se observó una correlación para los ítems HD en los niños de 7 años: $\rho = .413$ ($p = .026$).

Contrastes por quintil

Al analizar el desempeño por quintil se encontró que los niños de quintil 5 tuvieron desempeño más alto que los de quintil 1, aún después de controlar el vocabulario receptivo.

El contraste de U de Mann Whitney mostró una diferencia estadísticamente significativa por quintil entre los niños de 5 años para AD ($z = -2,419$, $p = .016$), y TOTAL ($z = -2,179$, $p = .029$), pero no para HD ($z = -1,681$, $p = .103$), ni para los niños de 7 años, en AD ($z = -1,994$, $p = .057$), HD ($z = -1,319$, $p = .234$) y TOTAL ($z = -1,905$, $p = .063$). El rango promedio de los niños de quintil 1 fue AD = 21,24, HD = 23,12 y TOTAL = 21,52. El rango promedio de los niños de quintil 5 fue AD = 34,76, HD = 32,58, TOTAL = 34,44.

Para los niños de quintil 1, el resultado del test de rangos con signos de Wilcoxon fue $z = -.332$ ($p = .740$), mientras que para los niños de quintil 5 fue $z = -1,537$ ($p = .124$).

Cuando se analizó la relación entre los niños de quintil 1 por edad, el contraste de U de Mann Whitney mostró una diferencia estadísticamente significativa entre los niños de 5 y los de 7 años para AD, HD y TOTAL. Cuando se analizó la relación entre los niños de quintil 5 por edad, el contraste de U de Mann Whitney mostró una diferencia estadísticamente significativa entre los niños de 5 y los de 7 años para HD y TOTAL, pero no para AD. Los resultados están ilustrados en la Tabla 4.

Tabla 4*Comparaciones entre sujetos por quintil en 5 y 7 años*

Tipo de ítem	Quintil	5 años			7 años		
		Rango promedio	z	p	Rango promedio	z	p
AD	1	10,13	-2,419	.016	11,89	-1,994	.046
	5	17,30			17,90		
HD	1	11,00	-1,681	.093	13,04	-1,319	.187
	5	16,00			16,83		
TOTAL	1	10,40	-2,179	.029	11,96	-1,905	.057
	5	16,90			17,83		

Para el total de la muestra, el contraste de U de Mann Whitney no mostró una diferencia significativa por quintil para Vocabulario ($z = -1,762$, $p = .078$). Al subdividir la muestra por edad, el contraste de U de Mann Whitney tampoco mostró una diferencia significativa por quintil para Vocabulario para los niños de 5 años ($z = -1,860$, $p = .063$), mientras que para los de 7 años sólo en los ítems HD ($z = -.590$, $p = .555$).

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue estudiar el desarrollo de la representación simbólica de objetos en niños montevideanos de 5 y 7 años de nivel socio-económico bajo y medio. Son muy pocos los estudios que han abordado este tema para la población uruguaya e introduciendo la variable del nivel socio-económico.

La literatura previa muestra que con el aumento de la edad disminuyen los casos en que los niños no logran la representación o representan con partes del cuerpo, mientras que aumentan los casos en que representan simbólicamente el objeto, tanto para los ítems autodirigidos como para los heterodirigidos (Boyatzis & Watson, 1993; O'Reilly, 1995; Overton & Jackson, 1973). En términos generales, este estudio replica este hallazgo, tal como se observa en la Gráfica 1.

En los niños de 5 años se observa mayor variabilidad en las puntuaciones de la tarea de pantomima que en los niños de 7. A esto se suma el hecho de que pocos niños de 5 años alcanzaron las máximas puntuaciones posibles en la tarea, lo cual indica que las representaciones aún se encuentran en desarrollo. Esto va en línea con lo planteado por Boyatzis y Watson (1993) sugieren que las representaciones con objetos imaginarios predominan a los 5 años de edad, mientras que Overton y Jackson (1973) afirman que la edad en las que se consolidan este tipo de representaciones es recién a los 8 años. Si bien en este estudio se observa variabilidad en el tipo de respuestas en los niños de 5 años, las respuestas con la utilización de partes del cuerpo se presentan como un fenómeno marginal en los niños de 7 años. Estos resultados van más en concordancia con lo propuesto por Boyatzis y Watson (1993).

Los datos de esta muestra también difieren de los resultados reportados por Cordones et al. (2020) para una muestra de mayor tamaño ($N = 214$), y que empleaba los mismos ítems de evaluación. Cordones et al. (2020) encontraron que la progresión por la cual la representación de los ítems AD se desarrolla antes que los ítems HD se cumple. Otra diferencia puede tener que ver con los ítems seleccionados para utilizar en la tarea de pantomima, ya que los mismos han variado a lo largo de los estudios que han evaluado el desarrollo de la representación simbólica de objetos (Boyatzis & Watson, 1993; Moreira et al., 2017; O'Reilly, 1995; Overton & Jackson, 1973). Boyatzis y Watson (1993) también realizaron su estudio con una población de nivel socio-económico medio, y utilizaron 8 ítems evaluatorios, de los cuales coinciden 2 con los utilizados en este trabajo: escribir con un lápiz (heterodirigido) y cepillarse los dientes con un cepillo (autodirigido). Si comparamos los ítems de este estudio con los de Moreira et al. (2017) veremos que hay 6 ítems en común: cepillo de dientes (AD), lentes (AD), botella (AD), tenedor (AD), martillo (HD) y cuchillo (HD). Cabe aclarar que los niños de la muestra utilizada en Moreira et al. (2017) pertenecía a un centro educativo de formación bilingüe con población de nivel socio-económico alto.

En la Tabla 5 se realiza una comparación de los resultados de la sub-muestra de niños de 5 años ($N = 16$) de Boyatzis y Watson (1993), con la sub-muestra de niños de 5 años ($N = 18$) de Moreira et al. (2017), con la sub-muestra de niños de 5 años de nivel socio-económico medio de este estudio ($N = 21$) con los ítems que tienen en común los 3.

Tabla 5*Porcentajes de respuestas en tarea de pantomima*

Ítem	Moreira et al. (2017)			Cordones (2020)			Boyatzis y Watson (1993)		
	%NR*	%RPC**	%RS***	%NR	%RPC	%RS	%NR	%RPC	%RS
Cepillo (AD)	0	50	50	12	28	60	0	12	88
Lentes (AD)	0	55,6	44,4	9,5	33,3	57,1			
Botella (AD)	0	66,7	33,3	0	42,9	57,1			
Tenedor (AD)	0	38,9	61,1	14,3	38,1	47,6			
Lápiz (HD)				4	24	72	0	31	69
Martillo (HD)	0	72,2	27,8	4,8	57,1	38,1			
Cuchillo (HD)	0	55,6	44,4	14,3	42,9	42,9			

*NR = No responde (puntuación "0" en tarea). **RPC = Responde con Parte del Cuerpo (puntuación "1" en tarea). ***RS = Responde simbólicamente (puntuación "2" en tarea)

A pesar de que ni Overton y Jackson (1973) ni O'Reilly (1995) especifican en su estudio los porcentajes de respuesta por ítem, podemos observar un mismo fenómeno reflejado en resultados a lo largo de los años en evaluaciones realizadas por distintos investigadores y con diferencias en la selección de ítems.

En un estudio anterior (Cordones et al., 2020) se cumplió la progresión relatada en la literatura previa (Moreira, K., Lorieto, R., Fitipalde, D., & Pregliasco, M., 2017), en la cual, para niños de entre 4 y 8 años, los ítems AD se desarrollan antes que los HD. Para este estudio no se cumple la hipótesis planteada de la existencia de una progresión en las puntuaciones para ambos tipos de ítems (AD y HD), ya que no hay diferencias significativas entre ambas puntuaciones, lo que no va en línea con literatura previa (Overton & Jackson, 1973).

Una de las hipótesis de que esto no haya ocurrido refiere a la no familiaridad del niño con el objeto y su correspondiente uso, lo que puede generar un impedimento en la representación simbólica. Esta hipótesis se descarta debido a que, al comienzo de la prueba, se le pregunta al niño si conoce tanto el nombre como el uso del objeto a representar, tal como se realizó en estudios previos (Overton & Jackson, 1973).

Otra línea de discusión es que la no replicación de resultados anteriores (Boyatzis & Watson, 1993; Moreira et al., 2017; O'Reilly, 1995; Overton & Jackson, 1973) pueda deberse a los tipos de ítems utilizados en esta evaluación. Esta hipótesis parece difícil de sustentar ya que, para la muestra total de Cordones et al. (2020), con la misma población incluida en este estudio, la progresión esperada sí se dio. Esto hace pensar en las características propias de esta sub-muestra. En términos generales los datos con mismos ítems en ambas tomas son similares; la mayor diferencia es la imposibilidad de representación en algunos casos de la sub-muestra de este estudio, que impactan en el porcentaje debido al tamaño de la sub-muestra, pero que no constituyen más de 3 casos de diferencia en las categorías de ítems. Pueden también existir diferencias de puntuación entre los jueces, pero debe observarse que las diferencias son entre categorías contiguas (entre "No Representa" y "Representa con parte del cuerpo", o entre "Representa con parte del cuerpo" y "Representación simbólica"). Si bien hay variabilidad, distintos evaluadores con distintos ítems en momentos distintos parecen capturar el mismo fenómeno y observar una progresión semejante.

Una de las afirmaciones que pueden realizarse a partir de este estudio que es la diferencia en la forma de representar en los niños de 5 y 7 años existe, por lo que la pregunta que se plantea al principio de este trabajo acerca de la predominancia de uno u otro tipo de representaciones según la edad parece responderse de manera afirmativa, dado que la evolución esperada se ve. Hay aspectos de la previsión de la evolución de la representación simbólica de objetos que sí se confirman, especialmente la progresión del desarrollo de representaciones que se observa en la Gráfica 1.

La literatura previa indica una relación entre la representación simbólica y el vocabulario (Brown, Rickards, & Bortoli, 2001; McCune, 1995; McCune-Nicolich, 1981; Orr & Geva, 2015). Sin embargo, al analizar las variables de representación simbólica y vocabulario en ambos grupos de edad, los resultados arrojaron que son variables independientes, excepto para los ítems HD en los niños de 7 años. Esta diferencia puede deberse a las características de la muestra, ya que todos los estudios citados trabajaron con población de menos de 30 meses de edad.

Lipina y Segretin (2015) afirman que el contexto socio-económico influye en el desarrollo cognitivo del niño. Los resultados hallados en este estudio mediante el análisis por quintil revelan diferencias significativas entre los niños de 5 años de quintil 1 y los niños de 5 años de quintil 5 para los ítems AD y el total de la muestra. Sin embargo, estas diferencias por quintil no fueron encontradas en los ítems HD para los niños de 5 años, ni para ningún tipo de ítem en los niños

de 7. Para esta muestra, los niños de quintil 5 no poseían mayor nivel de vocabulario receptivo que los niños de quintil 1, lo que no replica resultados de literatura previa (Hoff, 2006; Lipina & Segretin, 2015). Cabe también resaltar que entre los niños de 5 y los de 7 años se halló una diferencia significativa en los ítems autodirigidos en el quintil 5, mientras que esta diferencia no se halló en los niños de quintil 1. Esto puede deberse a las características de esta sub-muestra, ya que para la muestra general de Cordones et al. (2020), estas diferencias sí fueron encontradas. Las diferencias por nivel socio-económico parecerían estar sugeridas por el hecho de que los niños de nivel socio-económico medio desarrollan más rápido las representaciones.

LIMITACIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

Este estudio aporta evidencia en la exploración del desarrollo de la representación simbólica de objetos y su relación con el vocabulario, la inteligencia y el nivel socio-económico en una muestra de niños montevideana. Sin embargo, una de las limitaciones de este estudio es el tamaño de la muestra utilizada ($N = 54$), lo que no permite la generalización de los resultados.

Otra de las limitaciones fue que sólo se utilizó el quintil de la escuela a la que asistían los niños para medir el nivel socio-económico, lo que puede explicar que se hayan registrado diferencias entre quintiles en los ítems AD y TOTAL sólo en los niños de 5 años. Por lo tanto, para próximos estudios se sugiere ampliar la muestra, e incorporar otras variables de nivel socio-económico tales como el nivel de educación de los padres, el nivel de ingresos y el empleo. Incorporar esto permitirá tener un panorama más claro de cómo estas variables influyen o no en el desarrollo de la representación simbólica. Por otro lado, la ampliación de la muestra permitirá verificar si la relación propuesta en la literatura, como es la de vocabulario y representación simbólica de objetos, se verá reflejada. Superar esta limitación podría implicar encontrar la relación esperada.

Si bien se menciona la relación entre las representaciones simbólicas y las funciones ejecutivas en la sección teórica de este estudio, se entiende que éstas últimas influyen en el manejo de las representaciones, aspecto que no es el central en este trabajo; el foco de este estudio está colocado sobre el desarrollo mismo de las representaciones y cómo llega a ser capaz el niño de representar.

ANEXO

Protocolo de aplicación de tarea de pantomima (en Cordones et al., 2020):

Se debe administrar de manera individual solicitando al niño que "haga como si" usara los objetos siguiendo la lista y consigna en cada caso. Observar acción desarrollada: ¿el niño logra representar la acción? ¿Lo hace sustituyendo el objeto por una parte de su cuerpo (pasando sus dedos entre los cabellos como los dientes de un peine)? ¿Lo hace sosteniendo en su mano un peine imaginario? Describa tan precisamente como sea posible el programa motor que sigue el niño:

Objetos:	Consigna:	Descripción de la acción:	Puntaje
1 Lápiz (H)	...escribiendo con un lápiz en una hoja"	El movimiento no imita correctamente la acción	0
		Dedo índice sustituye el lápiz y se apoya sobre la hoja, imitando el movimiento de escritura	1
		Sus dedos forman una pinza, indicando que tiene el lápiz en su mano, sin importar el contacto con la superficie.	2
2 Cepillo de dientes (A)	...cepillándote los dientes con un cepillo de dientes"	Forma una pinza con sus dedos y la acerca a su boca, puño cerrado pegado a la boca	0
		Introduce un dedo en la boca, o pasa un dedo extendido frente a los dientes	1
		Pasa el puño cerrado frente a la boca, sin contacto se mueve o de arriba-abajo, o de lado a lado	2
3 Martillo (H)	...martillando un clavo con un martillo"	La mano baja abierta hacia la mesa.	0
		La mano cerrada golpea la mesa	1
		La mano cerrada baja a la mesa, manteniendo la distancia del clavo, sosteniendo el mango del martillo	2
4 Lentes (A)	...te ponés un par de lentes"	El movimiento no imita correctamente la acción	0
		Círculo con los dedos forma la armazón que sostiene los cristales	1
		Lleva las manos al costado de los ojos, simulando tomar las patillas, llegando a las orejas	2
5 Cuchillo (H)	... cortando con el cuchillo"	No imita correctamente la acción de cortar, el movimiento de la mano o el dedo no es recto	0
		Pasa la mano extendida sobre la mesa, o el dedo índice en contacto con la mesa	1
		Mano cerrada sosteniendo el mango se mueve horizontalmente, a 45° sin tocar la mesa.	2

6	Pasar manteca en un pan (H) Se evalúa cuchillo	...estás pasando manteca en un pan"	El movimiento no imita correctamente la acción	0
			Dedos pasan por la palma de la otra mano, simulando la hoja del cuchillo	1
			Mano cerrada sostiene el cuchillo imaginario, y éste mantiene distancia respecto al pan cuando se unto	2
7	Destornillador (H)	...estás usando un destornillador"	El dedo o la mano no gira	0
			Dedo extendido sustituye el destornillador y gira tocando la superficie	1
			Puño cerrado gira manteniendo distancia de la superficie	2
8	Abanico (A)	...abanicándote con un abanico"	El movimiento no imita el de abanicarse	0
			Mano abierta forma el abanico y se mueve cerca del cuerpo	1
			Mano semi-cerrada (excluye puño cerrado con pulgar envolviendo índice), sostiene el abanico y se mueve cerca del cuerpo	2
9	Tenedor (A)	...usando el tenedor para comer"	Puño cerrado toca la mesa y toca la boca. Se penaliza el hecho de que si bien parece sostener el objeto, no mantiene distancia. Movimiento de sostén del objeto inconsistente con las características. Ej.: pincha con un lado y come con el otro.	0
			Usa los dedos para pinchar, los dedos tocan la boca (puede ser un único dedo)	1
			Mano cerrada sube y baja, mantiene distancia respecto a la boca, y la acción es consistente con las propiedades del objeto.	2
10	Botella (A)	...tomando agua de una botella"	La mano no imita la forma circular de la botella. Se lleva la mano a la boca de manera que no imita la acción de beber	0
			La mano es la botella, puño cerrado toca la boca	1
			Con una o las 2 manos forma una cavidad y mantiene la distancia con la boca	2

Observaciones: PD:

REFERENCIAS

- Bigham, S., & Bouchier-Sutton, A. (2007). The decontextualization of form and function in the development of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 335–351. doi:10.1348/026151006x153154
- Bijvoet-van den Berg, S., & Hoicka, E. (2019). Preschoolers understand and generate pretend actions using object substitution. *Journal of Experimental Child Psychology*, 177, 313–334. doi:10.1016/j.jecp.2018.08.008
- 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
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia según la perspectiva de Vygotsky*. México D.F., México: Pearson Educación de México.
- Boyatzis, C. J., & Watson, M. W. (1993). Preschool Children's Symbolic Representation of Objects Through Gestures. *Child Development*, 64(3), 729-735. doi:10.2307/1131214
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. En I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 1–41). Orlando, Florida: Academic Press.
- Brown, P. M., Rickards, F. W., & Bortoli, A. (2001). Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 15–31. doi:10.1093/deafed/6.1.15
- Burns-Nader, S., Scofield, J., & Jones, C. (2019). The role of shape and specificity in young children's object substitution. *Infant and Child Development*, e2124. doi:10.1002/icd.2124

- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1–16. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001
- Clark, E. V. (2019). Perspective-taking and pretend-play: Precursors to figurative language use in young children. *Journal of Pragmatics*, 156, 100-109. doi:10.1016/j.pragma.2018.12.012
- Cordones, S., Da Silva, M., Dávila, P., Olivera, G., Sosa, M. (2020). *La representación simbólica y su desarrollo cognitivo entre los 4 y 8 años*. Poster presentado en la Expo PAIE 2020, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 109-113. doi:10.1111/1467-8721.ep10772408
- Dick, A., Overton, W., & Kovacs, S. (2005). The Development of Symbolic Coordination: Representation of Imagined Objects, Executive Function, and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 6(1), 133–161. doi:10.1207/s15327647jcd0601_8
- Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49(2), 500–504. doi:10.2307/1128716
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Farah, M. j., Shera, D M., Savaje, J. H., Bentancour, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N.L., ...Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174. doi:10.1016/j.brainers.2006.06.072
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual play': foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224-240. doi:10.2304/ciec.2011.12.3.224

- Hakkarainen, P., & Brédikyté, M. (2014). How play creates the zone of proximal development. En S. Robson, S., & S. Flannery Quinn (Ed.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42). Londres, Gran Londres: Routledge.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hopkins, E. J., Smith, E. D., Weisberg, D. S., & Lillard, A. S. (2016). The Development of Substitute Object Pretense: The Differential Importance of Form and Function. *Journal of Cognition and Development*, 17(2), 197–220. doi:10.1080/15248372.2015.1115404
- Jackowitz, E. R., & Watson, M. W. (1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16(6), 543–549. doi:10.1037/0012-1649.16.6.543
- Leong, D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Elena_Bodrova/publication/292513144_Assessing_and_scaffolding_make-believe_play/links/596d1fbc0f7e9b8144413740/Assessing-and-scaffolding-make-believe-play.pdf
- Lillard, A. S. (2001). Pretend play as Twin Earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495–531. doi:10.1006/drev.2001.0532
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 495-531. doi:10.1037/a0029321
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107–116. doi:10.1016/j.pse.2015.08.003
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52(3), 785–797. doi:10.2307/1129078

- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology, 31*(2), 198–206. doi:10.1037/0012-1649.31.2.198
- Moreira, K., Lorieto, R., Fitipalde, D., & Pregliasco, M. (2017). Representación de objetos y distanciamiento: Un estudio piloto. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-067/406.pdf>
- Musatti, T., & Mayer, S. (1987). Object Substitution: Its Nature and Function in Early Pretend Play. *Human Development, 30*(4), 225–235. doi:10.1159/000273180
- O'Reilly, A. W. (1995). Using Representations: Comprehension and Production of Aetions with Imagined Objects. *Child Development, 66*(4), 999-1010. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00918.x
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development, 38*, 147–161. doi:10.1016/j.infbeh.2015.01.002
- Overton, W. & Jackson, J. P. (1973). The Representation of Imagined Objects in Action Sequences: A Developmental Study. *Child Development, 44*(2), 309-314. doi:10.2307/1128052
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review, 49*, 121–135. doi:10.1016/j.dr.2018.05.005
- Sachet, A., & Mottweiler, M. (2013). “The distinction between role-play and object substitution in pretend play”. En M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 175-185). Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.

- Suddendorf, T., Fletcher-flinn C. & Johnston L. (1999). Pantomime and Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 31-45, doi: 10.1080/00221329909595378
- Taylor, M. (2013). *The Oxford handbook of the development of imagination*. Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.
- Ungerer, J., Zelazo, P., Kearsley, R., O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52(1), 186-195. doi:10.2307/1129229
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Ed., S. Scribner, Trans.
- Vygotsky, L. (1979). "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito". En L. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas, Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (pp. 183-203). Barcelona: Crítica.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. doi:10.1037/0022-0663.98.1.63