



Revisión sistemática sobre Juego Simbólico

Luisa María Ahumada Martínez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicóloga

Tutor

Claudia Milena Jaramillo Ospina,
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
Medellín
2021

Cita	(Ahumada Martínez, 2021)
Referencia	Ahumada Martínez, L. M. (2021). <i>Revisión sistemática del juego simbólico</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



CRAI María Teresa Uribe

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del Problema de Investigación	12
2. Objetivos	19
2.1 Objetivo General	19
2.2 Objetivos Específicos	19
3. Antecedentes	20
4. Marco Conceptual	25
4.1 El Juego	25
4.2 Juego y Desarrollo	28
4.2.1 Motricidad	29
4.2.2 Comunicación	30
4.2.3 Socio-afectividad	30
4.3 Juego y Desarrollo Cognitivo	31
4.4 Tipos de Juego	33
4.4.1 Juego de Ejercicio	34
4.4.2 Juego Simbólico	34
4.4.3 Juego de Reglas	35
4.5 Representación y Símbolo	35
4.5.1 Representación	35
4.5.2 Símbolo	37
5. Metodología	40
5.1 Tipo de Investigación	40

5.2	Fuentes de Información	40
5.2.1	DialNet	40
5.2.2	DOAJ	41
5.2.3	Google Académico.....	41
5.2.4	Web of Science	41
5.3	Criterios de Inclusión y Exclusión.....	42
5.3.1	Criterios de Inclusión	42
5.3.2	Criterios de Exclusión	42
5.4	Procedimiento.....	42
5.5	Marco Conceptual del Instrumento	50
5.5.1	Hipótesis.....	50
5.5.2	Tipo de Investigación	52
5.5.3	Diseño de Investigación	53
5.5.4	Muestra.....	56
5.5.5	Recolección de Datos	57
5.5.6	Medidas de Consistencia Interna.....	58
5.5.7	Análisis de Datos.....	59
6.	Instrumento	62
6.1	Hipótesis	62
6.2	Tipo de Hipótesis.....	62
6.3	Tipo de Investigación	63
6.4	Tipo de Diseño de Investigación	63
6.5	Muestra	63
6.6	Tipo de Muestra.....	64
6.7	Recolección de Datos	64

6.7.1	Validez	64
6.7.2	Confiabilidad.....	64
6.8	Consentimiento Informado	65
6.9	Análisis de los Datos	65
7.	Resultados	66
7.1	Idioma.....	66
7.2	Año	66
7.3	País.....	68
7.4	Base de Datos	70
7.5	Autor Fundamental	70
7.6	Revisión de los Niveles de Evidencia.....	73
7.7	Hipótesis	77
7.8	Tipo de Hipótesis.....	77
7.9	Tipo de Investigación	78
7.10	Diseño de Investigación.....	78
7.11	Método de Selección de la Muestra.....	79
7.12	Tipo de Muestra.....	80
7.13	Rango de Edad de la Muestra	80
7.14	Rango de Tamaño Muestral.....	81
7.15	Confiabilidad	82
7.16	Validez.....	82
7.17	Consentimiento Informado.....	83
7.18	Análisis de Datos	83
7.19	Puntaje Total.....	84
7.20	Puntaje Total 2.....	84

7.21	Categorías Temáticas.....	85
7.20.1	Categoría Juego y Procesos Cognitivos.....	87
7.20.2	Categoría Juego e Interacción.....	88
7.20.3	Categoría Juego y Estimulación de Otros Procesos.....	89
7.20.4	Categoría Estimulación de las Capacidades de Juego	90
7.20.5	Categoría Juego en Niños con Patologías o Trastornos.....	91
7.20.6	Categoría Juego y Otras Variables.....	92
7.20.7	Categoría Otros Estudios Sobre el Juego.....	93
8.	Conclusiones	94
	Referencias	98

Índice de Tablas

Tabla 1 Listado de artículos	43
Tabla 2 Frecuencia por idioma.....	66
Tabla 3 Frecuencia por año	67
Tabla 4 Frecuencia por país	68
Tabla 5 Frecuencia por base de datos.....	70
Tabla 6 Frecuencia por autor fundamental.....	71
Tabla 7 Matriz de resultados del instrumento	74
Tabla 8 Frecuencia por hipótesis (presencia/ausencia)	77
Tabla 9 Frecuencia por tipo de hipótesis.....	77
Tabla 10 Frecuencia por tipo de investigación.....	78
Tabla 11 Frecuencia por diseño de investigación	79
Tabla 12 Frecuencia por método de selección de la muestra (presencia/ausencia)	79
Tabla 13 Frecuencia por tipo de muestra	80
Tabla 14 Frecuencia por rango de edad de la muestra	81
Tabla 15 Frecuencia por rango de tamaño muestral	81
Tabla 16 Frecuencia por confiabilidad.....	82
Tabla 17 Frecuencia por validez	82
Tabla 18 Frecuencia por consentimiento informado.....	83
Tabla 19 Frecuencia por análisis de datos.....	83
Tabla 20 Puntaje total 1.....	84
Tabla 21 Puntaje total 2.....	85
Tabla 22 Categorías temáticas.....	86
Tabla 23 Categoría juego y procesos conitivos.....	87
Tabla 24 Categoría juego e interacción.....	88
Tabla 25 Categoría juego y estimulación de otros procesos	89
Tabla 26 Categoría estimulación de las capacidades de juego.....	90
Tabla 27 Categoría juego en niños con patologías o trastornos	91
Tabla 28 Categoría juego y otras variables	92
Tabla 29 Categoría otros estudios sobre el juego.....	93

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
UdeA	Universidad de Antioquia
TEA	Trastorno del espectro autista
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
ToM	Theory of Mind (Teoría de la mente)

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo general describir el nivel de evidencia metodológica y las tendencias temáticas sobre el juego simbólico en artículos de investigación publicados entre los años 2010 y 2020, tanto en idioma español como en idioma inglés; para ello se realizó una búsqueda en cuatro bases de datos, se conformó una muestra total de 76 artículos. Se evaluaron los componentes metodológicos de cada investigación a partir del instrumento elaborado por Morales, Escudero y Gómez (2014). Se realizó una descripción estadística de los resultados de acuerdo con las variables metodológicas empleadas, al igual que la descripción por tendencias temáticas. Se obtiene como resultado la prevalencia del tipo de investigación correlacional; los tipos de diseño que reportaron una mayor frecuencia fueron el diseño tipo transversal descriptivo y transversal correlacional. Se identificaron siete categorías temáticas, de las cuales presenta una mayor frecuencia la categoría de juego y procesos cognitivos, en la cual se identifica la tendencia investigativa de asociar el juego simbólico con la capacidad o desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Palabras clave: juego simbólico, revisión sistemática

Abstract

The general objective of the present study was to describe the level of methodological evidence and thematic trends on symbolic play in research articles published between 2010 and 2020, both in Spanish and in English, for which aim a search was carried out in four databases, a total sample of 76 articles was compiled. The methodological components of each research were evaluated using the instrument developed by Morales, Escudero and Gómez (2014). A statistical description of the results was made according to the methodological variables used, as well as the description by thematic trends. The results show a prevalence of the correlational type of research; the types of design that reported the highest frequency were the descriptive cross-sectional and correlational cross-sectional design. Seven thematic categories were identified, in which the category of play and cognitive processes had a higher frequency, in this category it was found a tendency of studies that associate symbolic play with the ability or development of language in early childhood.

Keywords: symbolic game, systematic review

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo describir el nivel de evidencia metodológica y las tendencias temáticas sobre el juego simbólico en artículos de investigación publicados entre los años 2010 y 2020 en cuatro bases de datos diferentes, dicho objetivo se origina a partir de la revisión de autores clásicos en el tema del desarrollo infantil como lo son Piaget y Vygotsky, y sus posturas aparentemente contradictorias en un principio. Ambos autores coincidirán en la importancia del juego y, específicamente, el juego simbólico como un espacio que conecta un antes y un después en el desarrollo cognitivo del sujeto, en este sentido, se utiliza tanto la teoría sociogenética como la psicogenética para dar una visión más completa de aquello que se entiende por juego simbólico, su implicación en el estudio del desarrollo infantil y, para propósitos del siguiente trabajo, las consecuencias en la producción científica a partir de la evaluación metodológica y de tendencias temáticas en artículos de investigación.

A lo largo del presente trabajo el autor encontrará el siguiente abordaje, en primer lugar se encuentra el planteamiento del problema donde se abordará de forma específica lo mencionado en el anterior párrafo, es decir, las consecuencias que tiene en la producción científica la prevalencia de dos líneas teóricas sobre el desarrollo infantil, posteriormente, encontrará los antecedentes de investigación, del cual se resalta la escasa producción de investigaciones que hiciesen un análisis sistemático sobre el juego simbólico. Más adelante se expondrán los conceptos centrales sobre el juego simbólico, para ello se hará uso de la categorización clásica del Piaget, al igual que relaciones básicas entre el juego y el desarrollo, juego y afectividad, etc. Para terminar con el concepto de símbolo y representación en la teoría.

Con respecto al diseño metodológico se utiliza un instrumento de medición de la evidencia metodológica desarrollado por Morales, Escudero y Gómez (2014) y se realiza el análisis de tendencias temáticas de investigación. El trabajo concluye con los resultados encontrados a partir de la aplicación del instrumento y la respectiva clasificación por categorías temáticas.

1. Planteamiento del Problema de Investigación

El juego es un foco de acción en la etapa infantil, y como tal, toma una amplia porción de la actividad entera en la vida del niño “hoy los psicólogos están de acuerdo en atribuir una gran importancia al juego en el desarrollo del niño, y sostienen que es una actividad completamente necesaria para un crecimiento sano” (Delval, 2004, p. 286); esta claridad, hace necesario preguntarse qué función específica cumple en dicho proceso en esta etapa específica del ciclo vital, por qué adopta diferentes modalidades en el transcurso del tiempo y en qué consisten dichos modos de juego. Los anteriores interrogantes conllevan necesariamente a una pregunta por el desarrollo infantil, y por la manera en la que actividades como el juego participan de él; en este sentido, el juego simbólico, una de las variantes del juego infantil, se convierte en el tema principal del presente trabajo.

Como se mencionó antes, dado su papel protagónico, el juego en esta etapa se conecta con el estudio del desarrollo infantil y no es casual que los teóricos que mejor han capturado dicha conexión, sean aquellos que representan las dos explicaciones del desarrollo cognitivo infantil más sistemáticas y prolíferas de la psicología, primero, la que se ha considerado por algunos (Gutiérrez, 2005) como una versión más psicogenética, representada por Jean Piaget, y una más sociogenética, representada inicialmente por Lev Vygotsky.

En un primer lugar, Piaget introduce una explicación más psicogenética, en su intento por abordar la génesis del conocimiento desde su forma más primitiva hasta la más compleja (conocimiento científico); Piaget explica dicha génesis haciendo un paralelo con funciones biológicas, al considerar la inteligencia como una forma superior de adaptación; en este sentido, los organismos, en su interacción con el ambiente, se ven naturalmente enfrentados a situaciones y conflictos que generan desequilibrios, lo que produce modificaciones tendientes a que dicho organismo se adapte mejor a las condiciones a través de procesos de asimilación (en el que lo nuevo se incorpora a los esquemas previos de acción y se responde con base en estos) y de acomodación (en el que las estructuras internas se modifican para responder a lo nuevo) basado en esto, establece un analogía funcional desde las bases biológicas con el funcionamiento cognitivo, en este sentido, lo que ocupa

el interés del autor “es el problema filosófico del conocimiento (qué es y cómo se produce), pero abordándolo de una forma empírica sobre presupuestos biológicos y a partir de la investigación psicológica” (Gutiérrez, 2005, p. 67).

Piaget plantea que la construcción del conocimiento funciona de manera similar a este mecanismo básico de adaptación, en el que, partiendo de estructuras biológicas heredadas de la filogenia (reflejos), que serían esquemas primitivos de acción, el niño en su interacción con el medio y los desequilibrios que estas situaciones representan, construye y modifica sus esquemas previos a formas más precisas de conocer y relacionarse con el mundo físico y social, mediante continuos procesos de asimilación y acomodación; aquí es importante aclarar que este proceso de adaptación no sucede de manera pasiva, pues el organismo además de modificarse (acomodar sus estructuras) para responder de manera más adaptativa, los objetos del mundo también se modifican al entrar en contacto con el organismo y sus esquemas previos en los procesos de asimilación (Gutiérrez, 2005).

En paralelo a esta perspectiva, Vygotsky plantea un punto de vista considerado por algunos, más sociogenética que centra la génesis del conocimiento en el aprendizaje mediado socialmente a través de los signos y herramientas disponibles en la cultura, y en el lenguaje como principal sistema de signos humano; para este autor, existen por la filogénesis un sistema de respuestas ya definido que se irá complejizando para dar lugar a las estructuras psicológicas superiores como resultado de la interacción con otras personas del contexto que presentan las herramientas culturales y sociales disponibles en el medio; de ahí que plantea que la internalización es un proceso en el cual el niño realiza la “reconstrucción interna de una operación externa” (2009, p. 92), en este sentido, el empleo de dichos recursos culturales y sociales “cambia fundamentalmente las funciones psicológicas al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas” (2009, p. 92). Estas visiones del desarrollo constituyen las dos principales vertientes sobre el tema.

Ambos autores, antes de construir teorías excluyentes para explicar el desarrollo infantil, presentan una visión focalizada de un aspecto del desarrollo; en otras palabras, ambos constructos pueden leerse en forma complementaria, de tal manera que en la primera postura el conocimiento y su evolución, se construyen en la interacción del organismo con su entorno, partiendo de esquemas reflejos de acción que se complejizan en dicho contacto,

mientras que el segundo, se concentra en los efectos de la mediación social en la producción del conocimiento y de su internalización para constituir funciones psicológicas superiores.

Ahora bien, la consecuencia directa de contar con dos grandes líneas teóricas para el abordaje del desarrollo es que los procesos fundamentales que lo explican también sean conceptualizados según su perspectiva teórica. Respecto al juego infantil, el cual también es considerado un asunto vertebral del desarrollo para ambos autores (Piaget, 1984, Vygotsky, 1978), se encontró que ambos presentan explicaciones del juego en las que coinciden, y otras en las que se distancian.

El principal acuerdo se refiere a la idea subyacente de que el motor del desarrollo cognitivo es la acción y la actividad, presente en ambos autores para explicar el proceso de avance en la construcción de conocimiento por parte del niño; a partir de ello, Vygotsky plantea que “el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño” (2009, p. 138); se entienden pues estas interacciones como acción o actividad, y en último término, como propulsoras del desarrollo. A propósito, Piaget acuerda que la actividad sensorio-motora precede a la representación y las formas operativas del pensamiento (1984).

El segundo acuerdo, es el de conceder una importancia especial al estudio del juego a la luz del desarrollo infantil. Al respecto, Vygotsky remarca que “la definición de juego como actividad placentera para el niño resulta inadecuada” (1978, p. 141) puesto que lo reduce a una actividad como cualquier otra que produce placer y desconoce el trasfondo mayor en el desarrollo cognitivo. Por otra parte, el juego sirve como “conducto” de la acción a la representación, puesto que es posible evidenciar un cambio en el cual “evoluciona de su forma inicial de ejercicio sensorio-motor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación” (1984, p. 9).

Como tercer punto de encuentro, está la claridad que el juego, hace parte de un andamiaje compuesto por los distintos fenómenos y procesos característicos del periodo de la infancia. La intención de describir estos fenómenos ha sido generalizada en la propuesta de Jean Piaget y Lev Vygotsky; en ambos autores es posible rastrear una pregunta sobre la evolución y razón del juego en el cambio observable de la modalidad predominante de

actividad, en las diferentes etapas de la infancia, es decir, los diferentes tipos de juego en el ciclo vital.

Hasta aquí, es posible identificar en ambos autores tres acuerdos en lo que respecta a la conceptualización del desarrollo infantil, en primer lugar, la concepción de acción se encuentra presente y está vinculada al desarrollo como elemento propulsor por los dos. En el estudio del juego infantil, se le otorga una importancia significativa a la formulación teórica del juego. Y, como último punto de convergencia, en el desarrollo de ambas teorías es posible encontrar una clasificación o posible distinción entre tipos y modalidades de juego, que dan cuenta de un desarrollo cognitivo en el niño.

Pese a los acuerdos antes mencionados, se empiezan a evidenciar los principales puntos de disgregación en ambas teorías; en un principio, surge la pregunta sobre los procesos subyacentes que procuran el juego, al respecto se presentan los siguientes contrastes entre ambas teorías.

Primeramente, Piaget introduce el juego como un producto esperado de la interacción de dos procesos psicológicos subyacentes, asimilación y acomodación, entendidas como “asimilación o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, es decir, incorporación y transformación del medio, y la acomodación o acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de éste” (Delval, 2004, p. 65), es así como, para este autor, el juego evoca actividades donde priman procesos de asimilación, no es posible desde un punto de vista psicogenético denominar las actividades lúdicas como actividades adaptativas, puesto que esto implica el equilibrio de ambos procesos, el juego entonces es una actividad que denota una ubicación en el proceso de desarrollo cognitivo del niño, de cierta forma, el avance con respecto a un estado anterior (imitación) pero la incapacidad de formulaciones más complejas de pensamiento.

A propósito, Piaget recalca que el juego es, “sin duda, sencillamente uno de los aspectos de una actividad (como la imaginación con relación al pensamiento)”(1984, p.200) para más adelante argumentar que como cualquier conducta o pensamiento en una etapa específica del desarrollo, es explicada por las tendencias del mismo periodo, concluyendo que el juego no puede ser separado o distinguido de los procesos psicológicos subyacentes que lo procuran, en este caso, la primacía de la asimilación sobre la acomodación.

Desde otra perspectiva, Vygotsky atribuye a la situación lúdica, más que demostrar el paso por una etapa o el desarrollo de un proceso subyacente, la cualidad de proceso en sí mismo, necesario en el desarrollo, “El juego no es el rasgo predominante de la infancia sino un factor básico en el desarrollo” (2009, p.154). de acuerdo a este enfoque, el juego no es el predominio de un proceso u otro sino una composición fabricada por el niño que vincula dos componentes, la situación imaginaria y la actividad creadora en función de las necesidades evolutivas, esta situación imaginaria se entiende como “la primera manifestación de emancipación de las limitaciones situacionales” (2009, p. 151) es así como la actividad lúdica se convierte en un permanente espacio de separación respecto a la realidad exterior y, al mismo tiempo, el sometimiento a determinadas reglas de esta, con lo anterior, contrasta con la visión de Piaget, para quien “el juego permanece en un nivel de autotelismo superior y de predominio de lo asimilatorio frente a lo acomodatorio” (Ortega, 1991, pp. 89-90).

Siguiendo la línea de pensamiento piagetiano, es posible plantear una segunda diferencia respecto a la función que cumple el juego, conforme a lo expuesto anteriormente, la situación lúdica permite la resolución de conflictos en la medida en que el niño subordina la realidad exterior a sus deseos, mediante el proceso de asimilación, resultando en la consecución de deseos que no pueden cumplirse en lo real, en este sentido el juego sería meramente la expresión de un deseo (Piaget, 1984).

Al respecto, Vygotsky plantea que el juego implica en sí mismo una demanda constante, “a cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar” (2009, p. 151). En el proceso de su consecución, el niño posterga la satisfacción inmediata, su deseo, y se subordina a las reglas inherentes del juego.

Un último punto de diferencia entre los autores puede hallarse en cuanto a las características del juego, específicamente respecto a la cualidad de placer del juego, Piaget conserva el placer como característica del juego, al respecto menciona “El placer lúdico sería así la expresión afectiva de esta asimilación”(1984 , p. 203), en este sentido, vincula la resolución de conflictos al beneficio de placer, puesto que la actividad lúdica se considera la asimilación de componentes externos para la consecución de deseos insatisfechos en la

realidad, el niño obtiene una ganancia de placer que perpetua la acción y procura su repetida aparición.

En contraposición, Vygotsky entiende la aparición del juego desde la perspectiva de las necesidades de acuerdo al estadio evolutivo, el motor principal del juego es la necesidad, en este sentido, el juego, más que la solución de conflictos, se orienta al cumplimiento de objetivos que aparecen en la medida en que el niño avanza por las etapas del desarrollo, al respecto el autor argumenta “En el juego no es el objeto principal la satisfacción que experimenta el niño al jugar, sino el provecho objetivo” (2003, p. 41). De esta forma el juego se ubica en una zona propicia e impulsadora del desarrollo. (Vygotsky, 2003).

A partir de lo anteriormente descrito, es posible rastrear oposiciones entre estos dos autores respecto a la conceptualización del juego, dichos planteamientos develan un problema base respecto a lo que se entiende como desarrollo infantil y, ambas teorías, aportan elementos complementarios donde el juego es un actor significativo.

En párrafos anteriores se mencionó cómo los autores coinciden en concebir diferentes tipos o modalidades de juego que se manifiestan paulatinamente en la vida infantil. Es Piaget quien aporta la clasificación más explícita, separando el juego en tres tipos: de ejercicio, simbólico y de reglas (Delval, 2004).

Paralelamente, el juego Vygotskiano introduce la regla como componente inherente a su aparición, adicionalmente, no hace una clasificación tan estricta como Piaget, sin embargo, es posible rastrear un consenso entre ambos autores al posicionar un tipo de juego puramente motor al principio de toda actividad lúdica en la vida del niño.

Según Piaget, este tipo de juego “Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido” (Delval, 2006, p. 292) mientras que Vygotsky plantea, respecto a la actividad creadora, que “cualquier invención tiene así origen motriz; la esencia básica de la invención creadora resulta motriz en todos los casos” (2003, p. 18) es así como se plantea un nuevo consenso entre ambas propuestas, la idea de un juego primigenio de tipo motor.

Parece entonces haber más claridad y acuerdos en torno al funcionamiento de este tipo de juego de ejercitación de los primeros momentos de la vida, no obstante, una de las

principales divergencias de ambos autores radica en la concepción que de ambas teorías se desprenden frente al juego simbólico, lo que además lleva a la pregunta por el concepto de símbolo y su operatividad. Desde una primera perspectiva, un elemento social, aleatorio y susceptible de generalización, como es el símbolo en Vygotsky, en cuyo sentido “la relación del juego con el desarrollo es la del aprendizaje para el desarrollo” (Ortega, 1991, p. 95). Para este autor, la capacidad simbólica y el juego donde se evidencia adquiere la connotación de zona de desarrollo vinculada a la adquisición y dominio de los saberes culturales, entre estos, el lenguaje.

En contraste, Piaget realiza la distinción entre símbolo y signo, tal diferencia no se encuentra en Vygotsky, en un extremo el símbolo, entendido como una herramienta que procura el proceso asimilativo, “el símbolo le aporta medios de asimilar lo real a sus deseos o intereses” (Piaget, 1984, p.166) y, en el otro extremo está el signo que es arbitrario, es decir, no guiado por los intereses del niño sino socialmente impuesto (Piaget, 1984). En consecuencia, la concepción del juego simbólico en Piaget no atañe reglas subyacentes, puesto que trabaja en función de los deseos del niño. Contrario a la posición de Vygotsky donde se puede encontrar en el símbolo “una estructura interna de adaptación al rol o a la situación representada” (Ortega, 1991, p.93).

Los presentes argumentos atañen consecuencias fundamentales en la concepción del juego simbólico, específicamente en su orientación, en otras palabras, esta divergencia genera la necesidad de preguntarse asuntos como, qué propósito cumple en el complejo del desarrollo infantil, si se orienta a la incorporación y dominio de los conocimientos sociales y culturales o se dirige al desarrollo de estructuras psicológicas que permiten la incorporación de elementos externos al individuo. Para explorar las respuestas dadas por la psicología a estos cuestionamientos, resulta necesario conocer los avances investigativos y teóricos que se han generado en la disciplina a partir de lo expuesto por estos y otros autores con relación al juego simbólico, de ahí la pregunta investigación del presente estudio ¿cuál es el nivel de evidencia encontrada en las investigaciones sobre juego simbólico? ¿cuáles son las tendencias teóricas predominantes en el estudio de este concepto? ¿cuáles son las tendencias metodológicas en el estudio del juego simbólico? Dadas las preguntas y el problema planteado con anterioridad, surge la revisión sistemática como opción metodológica viable para dar respuesta a estos y otros interrogantes.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir el nivel de evidencia metodológica y tendencias temáticas en artículos de investigación sobre el juego simbólico publicados entre 2010 – 2020.

2.2 Objetivos Específicos

- Categorizar de acuerdo con las diferentes variables metodológicas del instrumento de evaluación los artículos de investigación sobre el juego simbólico publicados entre 2010 – 2020.
- Evaluar el nivel de evidencia metodológica en artículos de investigación sobre el juego simbólico publicados entre 2010 – 2020.
- Establecer categorías temáticas de análisis para artículos de investigación sobre el juego simbólico publicados entre 2010 – 2020.

3. Antecedentes

La revisión bibliográfica de antecedentes de investigación del tema abordado procura una muestra limitada de artículos que abordan el juego simbólico sea desde una revisión sistemática, revisión analítica, revisión crítica o meta análisis.

Así mismo, es de resaltar que, en el poco número de estudios documentales hallados, se encontró que su objetivo no es únicamente la producción académica sobre el juego simbólico como variable exclusiva de estudio, pues en la mayoría de los casos se trata de revisiones documentales en las que se asocia este proceso con otros conceptos como, autorregulación, adquisición del lenguaje, alfabetización, niños con trastornos del lenguaje e instrumentos de juego. A continuación, se abordará cada una de las investigaciones encontradas, sus objetivos, alcances, métodos y conclusiones.

El primer artículo revisado en la búsqueda de antecedentes es el titulado Ten years: A reexamination of symbolic play and literacy research, publicado en 1993; en esta investigación Pellegrini y Galda exploran los estudios que vinculan el proceso de alfabetización en niños y el juego simbólico, su objetivo es examinar en que forma el juego simbólico ha sido aplicado al estudio de la alfabetización en la década de 1980.

Los autores analizan la influencia de Vygotsky y Piaget en la producción científica, en una muestra de estudios longitudinales y experimentales, y concluyen que ambas teorías derivan en cambios metodológicos en las investigaciones y en el análisis de los datos; lo anterior se explica por las divergencias halladas entre estos dos autores en su concepción de asuntos como el funcionamiento cognitivo, el rol de la interacción social, y especialmente, entre adultos/pares.

La revisión no contiene método o apartado de muestra, el número de documentos o investigaciones examinadas es impreciso; de igual forma, no presenta los resultados concluyentes sobre la revisión efectuada. Pese a los vacíos metodológicos de esta revisión, cabe señalar que los autores encontraron que los estudios revisados pueden tener un sesgo del observador por lo que deben tomarse con cuidado, no obstante, hallaron resultados consistentes en cuanto a la limitación del rol de los adultos en el juego y la producción oral

de los niños; así mismo, encuentran que el uso del lenguaje por parte de los niños para hablar acerca del lenguaje mientras interactúan con sus pares, fue un factor importante en la alfabetización inicial.

En 1997, Casby publica una revisión de estudios sobre el juego simbólico en niños con trastornos del lenguaje, esta revisión crítica (de acuerdo al título del artículo) no provee datos del método o muestra de las investigaciones, tampoco se asigna un rango de tiempo o criterios de selección de los artículos revisados, no es posible rastrear algún tipo de instrumento o técnica para revisar las investigaciones, de igual modo, no hay un apartado de resultados.

Como tercer antecedente se encuentra el artículo titulado *Play as Regulation: Promoting Self-Regulation Through Play*, en esta investigación Foley (2017) indaga sobre el juego como medio para promover la autorregulación en los primeros cinco años de vida; para ello, retoma trabajos relacionados y presenta la respectiva síntesis de lo hallado en los documentos de diversos autores.

Al igual que los antecedentes mencionados previamente, el autor no incluye en su artículo información relacionada con el método, características de la muestra, criterios de inclusión, instrumentos o técnicas utilizadas para la revisión documental de los trabajos de sus colegas.

Según lo anterior, en este artículo de Foley no hay información concreta sobre los niveles de evidencia de los documentos retomados, no obstante, analiza recurrencias y elabora síntesis conceptuales de lo encontrado en los demás autores. Dentro de estas conclusiones que saca el autor, se encuentra que la evidencia acerca de una relación entre el juego simbólico y el desarrollo de la autorregulación es inconclusa, Lo anterior es un punto importante de análisis pues Foley afirma, *“It was not clear that pretend play was contributory to some other pathway to emotion regulation and there were too few studies to suggest any contribution from some by-product variable”* (2017, p. 255). No obstante, el autor encuentra que el juego es un contexto para la práctica de capacidades relacionadas al aprendizaje y la adquisición del lenguaje.

En el año 2018, Quinn, Donnelly y Kidd realizan una investigación cuyo artículo se denomina como sigue: *The relationship between symbolic play and language acquisition:*

a meta-analytic review, en este meta análisis los autores revisan estudios que vinculan el juego simbólico con la adquisición del lenguaje y toman como muestra 35 investigaciones de tipo correlacional, entre las investigaciones se encuentra una muestra combinada de 6848 niños.

El análisis consideraba tres variables 1) el diseño de la investigación (concurrente o longitudinal); 2) la modalidad de los instrumentos de evaluación del lenguaje (comprensión o producción); y, por último, 3) la edad en la cual se realizó la medición (menor de 36 meses de edad o mayor de 36 meses de edad) (Quinn, Donnelly y Kidd, 2018).

De igual forma, las 35 investigaciones fueron seleccionadas de diferentes bases de datos digitales, siguiendo diferentes criterios de inclusión como: medida independiente del juego simbólico, medida independiente del lenguaje sea por comprensión o producción, reporte de una relación correlacional entre el juego simbólico y el lenguaje. Adicionalmente, la investigación contó con criterios de exclusión como: participantes con diagnóstico de algún trastorno del desarrollo o mental, estudios donde el juego simbólico fuera un contexto y no una variable y estudios sin los suficientes datos para calcular tamaño del efecto (Quinn, Donnelly y Kidd, 2018).

El análisis de las tres variables anteriormente mencionadas se llevó a cabo por los investigadores quienes establecieron el tamaño del efecto de cada estudio, resultando en una confiabilidad del 95%, de igual modo, se ejecutaron análisis de regresión para identificar la fuerza de relación entre el juego simbólico y la adquisición del lenguaje en la infancia. Los autores concluyen:

We found a significant small-medium association between symbolic play and language acquisition. This relationship was largely consistent regardless of study design (concurrent or longitudinal), the modality in which language was measured (comprehension or production) and the age a which this relationship is measured in early childhood. (Quinn, Donnelly y Kidd, 2018, p. 131)

Además de la mencionada correlación entre juego simbólico y adquisición, los investigadores evidencian una significativa diferencia entre la prevalencia de estudios que

evalúan producción del lenguaje sobre estudios que evalúan comprensión del lenguaje antes de los 36 meses, respecto a esta diferencia, los autores Quinn, Donnelly y Kidd hipotetizan que “One potential explanation for this effect derives from challenges in measuring comprehension versus production” (2018, p. 131).

Una última conclusión consiste en la falta de una diferencia significativa entre el proceso evolutivo típico del niño y la relación establecida entre el juego simbólico y el lenguaje, en otras palabras, la fuerza de relación no disminuye ni aumenta a medida que el niño crece, permanece igual. Resumiendo, los hallazgos de este meta análisis son:

- Se observó una asociación significativa de pequeña a mediana entre los dos dominios.
- Relación mantenida a pesar de las diferencias en el diseño del estudio, la modalidad de lenguaje y la edad.
- El juego simbólico y el lenguaje están estrechamente relacionados a lo largo del desarrollo.

Para finalizar, se encuentra la investigación realizada por Romli y Wan Yunus (2020), la cual consiste en una revisión sistemática de las propiedades clinicométricas de los instrumentos de evaluación del juego para la práctica de la terapia ocupacional; su propósito es encontrar los instrumentos de juego relevantes para la práctica de la terapia ocupacional, en este sentido, se realizó una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos digitales, se eligieron 30 artículos como muestra para los análisis correspondientes; estos artículos fueron evaluados usando dos instrumentos, Law and MacDermid’s Appraisal for Clinical Measurement Research Reports y Terwee’s checklist para identificar las propiedades de los instrumentos de evaluación del juego, ambos instrumentos constatan coeficientes de confiabilidad kappa 79.4%.

Los criterios de inclusión y exclusión constan de, 1) la exclusión de juegos de deporte o competitivos; 2) la presencia de un instrumento de evaluación del juego; 3) la presencia de propiedades psicométricas del instrumento; 3) la ausencia de otras variables diferentes al juego en el instrumento; 4) la presencia de relevancia del instrumento para la terapia ocupacional (Romli y Wan Yunus, 2020).

Respecto a los resultados, en una primera búsqueda se encontraron 1098 artículos, aplicando los criterios de inclusión y exclusión, la muestra se redujo a 30 estudios de los

cuales los autores encuentran ocho instrumentos para ser mencionados en su investigación (Romli y Wan Yunus, 2020):

- Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA);
- Revised Knox Preschool Play Scale (Knox PPS);
- McDonald's Play Inventory (MDPI);
- My Child's Play (MCP);
- Play Assessment for Group Setting (PAGS);
- Play History Interview (PHI);
- Test of Playfulness (ToP);
- Test of Environmental Supportiveness (TOES);
- ToP -TOES Unifying Measure.

A partir del análisis de las investigaciones, Romli y Wan Yunus (2020) concluyen que los instrumentos de evaluación del juego aportan pocas propiedades psicométricas, por lo tanto, el estudio se concentró en dar cuenta de la confiabilidad entre evaluadores y la validez de contenido. Señalan que la calidad metodológica es moderada en cuanto a la alusión de aspectos como las características de la población, tamaño de la muestra, etc. los investigadores encuentran que la mayoría de los instrumentos fueron desarrollados en países occidentales desarrollados, por lo tanto, la precisión del instrumento puede verse disminuida en otros entornos culturales, de igual forma, este sesgo se interpreta en relación a la imposibilidad de los autores para acceder a publicaciones en idiomas distintos al inglés.

4. Marco Conceptual

El estudio del juego, como se mencionó anteriormente, incluye una intrínseca relación con los procesos de desarrollo infantil y desarrollo cognitivo, así mismo, tanto el juego como el desarrollo pueden comprender definiciones amplias y diversas que incluso trascienden el campo de la psicología: el desarrollo cognitivo por ejemplo, puede considerarse un concepto básico y compartido con otras disciplinas científicas, como lo es la pedagogía, la medicina, entre otras, por tanto, es necesario entonces, proveer de un piso conceptual desde la psicología que sirva de marco para la comprensión del tema de estudio.

4.1 El Juego

El desarrollo científico del concepto de juego en psicología comienza a finales del siglo XIX con Lazarus en 1883, quien propuso la teoría del juego en función de la relajación (energy restoration) en la cual se realizan actividades relajantes (juego) para compensar aquellas que son difíciles de realizar. Esta postura se centra en una revisión del juego vinculada mayormente con los adultos; el autor argumenta que, frente a tareas que demanden un mayor esfuerzo, el individuo busca restaurar su energía con actividades relajantes como el juego (Delval, 2004; Henricks, 2014).

Posteriormente, Spencer (1896) propone la teoría de exceso de energía (*surplus energy*) más centrada en la población infantil, en la cual se considera que los niños por sus características de juventud y falta de trabajo poseen un exceso de energía que deben gastar de alguna manera. Gross (1898) plantea la teoría del preejercicio donde el juego se entiende como una forma de preparación para las funciones necesarias en la vida adulta. Hasta este momento los autores no planteaban alguna distinción entre tipos de juego (Delval, 2004; Henricks, 2014).

Estos inicios de la construcción científica del juego se encontraban ligados a una herencia Darwiniana que llevó una producción académica atada a los instintos y al desarrollo de la especie en general; por lo anterior, no es sorpresa que una de las primeras

teorías del juego en el siglo XX sea la propuesta de Hall (1904) quien explica la actividad lúdica como una forma de recapitulación donde “el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie” (Delval, 2004, p. 286) (Delval, 2004; Henricks, 2014).

Más adelante, autores como Elkonin, proveerán una concepción más delimitada del juego, enfocándose en el juego de protagonización; es así como, la actividad lúdica refleja la complejidad de la sociedad en la cual está inmerso el infante. En un principio, esta teoría puede leerse en la misma línea de Groos, sin embargo, Elkonin se enfoca en la complejidad de las sociedades y cómo estas se reflejan en la actividad lúdica, específicamente, en el manejo de herramientas, técnicas y habilidades que sean socialmente aceptadas o rechazadas.

Nos importa únicamente señalar qué vínculo hay entre el aprendizaje de los niños al manejar algunas herramientas y las competencias de habilidad en su empleo. Estas competencias se ponen por encima de ese aprendizaje como un examen original y reiterativo en el que los éxitos obtenidos en dicho aprendizaje, y en la formación de habilidades físicas y técnicas, relacionadas con ello, se someten a evaluación y comprobación sociales. (Elkonin, 1980, p. 35)

Es así como Elkonin plantea que la sociedad implanta una serie de exigencias y demandas de independencia al infante, las cuales pueden ser solventadas con el juego, es decir, el espacio lúdico se convierte en una zona propicia para la formación y aprendizaje de esas habilidades socialmente requeridas.

En la primera mitad del siglo XX se dan a conocer las que serían las teorías más predominantes del juego y de forma general, del desarrollo en la infancia, entendidas como “las líneas teóricas más tradicionales y más influyentes, que tiene asimismo como principales representantes a las dos figuras más sobresalientes y reconocidas de la disciplina” (Gutiérrez, 2005, p. 61): Vygotsky y Piaget; respecto al primero, resalta la incidencia de una esfera social que permea todo el comportamiento del niño, de igual forma, estudia cómo el juego contribuye y funciona como un espacio que promueve la construcción del entramado social.

A saber, Vygotsky entiende el juego bajo el contexto de una teoría sociogenética, que explica el desarrollo del individuo a partir de su contexto socio-histórico, donde la actividad lúdica propiamente dicha está mediada por lenguaje; el autor no desconoce la existencia de un juego motor, previo al lenguaje, sin embargo, el desarrollo de su teoría se centra en el espacio de tiempo donde el niño alcanza un dominio de la capacidad lingüística, que al mismo tiempo se complejiza con la actividad lúdica, inaugurando la posibilidad de representación simbólica.

Es así como en la interacción del sujeto con otros miembros de la sociedad y con los elementos de su cultura, el juego se convierte en una zona de desarrollo, que potencia las funciones psicológicas superiores en un escenario de acción lúdica. El juego, para este autor, es un espacio de desarrollo en el que el infante construye con otros, en un marco de interacción socio-cultural.

En un sentido más Piagetiano, el juego comienza desde antes del primer año, con un proceso de asimilación de ciertas conductas del ejercicio psicomotor del niño que pasan a hacer parte del repertorio comportamental. Piaget, realiza una de las más importantes contribuciones a la teoría del juego con la clasificación de los tipos de juego, entendiendo que estos tienen un desarrollo evolutivo que parte de una asimilación primaria hasta llegar a la conjunción del sujeto con los grupos sociales, es decir, la acomodación del sujeto a un juego compartido con el otro.

Así mismo, el juego piagetiano da cuenta del nivel en que se encuentra el sujeto respecto a su desarrollo cognitivo, en este sentido Piaget otorga una gran relevancia a la descripción de las acciones lúdicas más elementales hasta la integración del individuo a escenarios lúdicos más complejos, con diferentes actores y reglas de convención social. Esto último en función de los dos procesos que el autor identifica en el estudio del desarrollo cognitivo: asimilación y acomodación.

Piaget dirá que el juego se caracteriza por ser un periodo de asimilación pura, en sus palabras: “el juego procede por una relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia” (1984, pp. 125-126) al contrario de la imitación, en el juego el niño no modifica sus esquemas mentales, tan solo incorpora elementos exteriores

que le permiten enriquecer sus propios esquemas, el juego está en función de la intención del infante.

Finalmente, en el ámbito académico, son las teorías de Piaget y Vygotsky (psicogenética y sociogenética respectivamente) las que han dominado la producción científica sobre el juego en las últimas décadas; la primera, abogando a las disposiciones y procesos psicológicos intrínsecos característicos del ser humano en la etapa infantil, y la segunda, aludiendo a los efectos que la sociedad y la cultura impone sobre el juego, y de manera general, sobre el desarrollo humano.

Hasta aquí una conceptualización general del juego desde los estudios psicológicos, ahora resulta necesario especificar las relaciones encontradas en la disciplina entre el juego y el desarrollo infantil, y más concretamente con el desarrollo cognitivo.

4.2 Juego y Desarrollo

Tradicionalmente en la psicología, a la hora de explicar el desarrollo humano, y específicamente el desarrollo cognitivo, existen múltiples corrientes teóricas que parten de tres posturas fundamentales: 1. Innatista que se basa en la idea general de que el desarrollo es un proceso natural que parte de unas disposiciones innatas que se realizarán con el avance del sujeto en su ciclo vital; 2. Ambientalista: que pone el acento del desarrollo y de su curso en las características y estímulos ambientales (educación , crianza, entre otras); 3. Interaccionista: una tesis más conciliadora que parte del supuesto de que ambas influencias (lo innato y lo ambiental) son determinantes e inseparables en el desarrollo.

Es importante aclarar que en la actualidad la mayoría de corrientes reconocen la importancia de ambos componentes en el desarrollo y es difícil sostener versiones polarizadas que se ubiquen en uno sólo de los extremos, no obstante, continúa vigente la pregunta por el peso que tienen estos componentes en la explicación del desarrollo infantil; para objeto del presente trabajo de investigación, la tercera de estas vertientes, es decir, la interaccionista será la que enmarque conceptualmente los hallazgos.

Para efectos del presente estudio, respecto a la relación entre el juego y el desarrollo, se entiende este último no solo como una característica innata del ser humano sino un proceso en el cual el individuo se esfuerza constantemente produciendo cambios en sí

mismo, en este sentido, “el desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructiva del sujeto, lo que quiere decir que no es un proceso que depende sólo de determinaciones biológicas, ni tampoco de las influencias ambientales” (Delval, 2004, p. 67).

Por supuesto, el desarrollo parte de unas estructuras innatas, las cuales se comportan como tendencias en el organismo, sin embargo, es la actividad del sujeto lo que realmente produce un cambio sustancial; en este sentido, el juego es en sí mismo una actividad espontánea que promueve el cumplimiento de objetivos en el desarrollo del sujeto, sean estos de carácter motor, comunicativo, socioemocional y cognitivo.

4.2.1 Motricidad

La locomoción implícita en el juego actúa como un entrenador de las capacidades motrices del niño en los primeros años de vida, Moreno & Rodríguez (1996) realizan la siguiente caracterización del desarrollo de capacidades motoras mediante el juego:

- Motricidad gruesa (coordinación dinámica global, equilibrio, respiración, relajación).
- Motricidad fina (coordinación oculo-manual, coordinación oculo-motriz).
- Fuerza muscular
- Velocidad
- Control del movimiento
- Entrenamiento en reflejos
- Resistencia
- Precisión de objetos
- Esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo, noción de lateralidad, noción del eje central de simetría).
- Percepción espacio-visual: percepción visual, partes-todo, figura-fondo, noción de dirección, orientación y estructuración espacial; captación de posiciones en el espacio, relaciones espaciales.
- Percepción rítmico-temporal (percepción auditiva, ritmo, orientación y estructuración temporal)

- Percepción táctil, gustativa, olfativa

4.2.2 *Comunicación*

Es posible enlazar al juego con propiedades comunicativas referentes al lenguaje, tanto Vygotsky como Piaget (después del lenguaje) vinculan al juego con la Función simbólica, que a grandes rasgos plantea la posibilidad de desvincular la acción de su significado, esto es, tomar la acción ejecutada en el presente y hacerla funcionar en nombre de otros significados anteriores; es así como “un niño que da patadas al suelo e imagina que está montando a caballo, ha invertido la proporción $\frac{Acción}{Significado}$ por la de $\frac{Significado}{Acción}$,” (Vygotsky, 2009, p. 153).

En general, el lenguaje provee de estructura al juego mediante la posibilidad de crear una narrativa, es decir una trama al juego, simultáneamente, “al jugar, se aclaran los componentes representacionales que subyacen al juego y se promueven distintos aspectos del desarrollo lingüístico y discursivo de los niños” (Rosemberg, 2008, p. 61).

4.2.3 *Socio-afectividad*

De manera complementaria Vygotsky relaciona el juego con el desarrollo de capacidades sociales y morales del sujeto, puesto que son las interacciones sociales las que permiten la autorregulación, a partir de las reglas inherentes a la situación lúdica, y la capacidad relacional del niño. En un análisis sobre los aportes de Vygotsky a la teoría del desarrollo infantil, Vielma y Salas concluyen que “son los signos y los símbolos las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad” (2000, p. 32).

El escenario lúdico plantea un territorio susceptible para el desarrollo de la estabilidad y control emocional en la infancia, así como la expresión de intereses y motivaciones del niño y, posteriormente, los intereses sociales orientados al bienestar del grupo. En el escenario lúdico es posible encontrar:

Finalmente, el juego aparece como espacio óptimo para el desarrollo de capacidades intelectuales en la medida en que permita la transformación e intervención en el medio, el

niño manipula la realidad y produce a partir de la misma nuevos objetos o narrativas y pone en función la actividad creadora (Vygotsky, 2003; Bautista, 2001), pero para hablar del juego como potenciador del desarrollo cognitivo, es necesario explorar lo que se entiende por inteligencia en el juego.

- Control creciente de la manifestación externa de las emociones.
- Manifestación de un gran deseo interno de curiosidad, de conocer (cultura) y de relacionarse con los demás (socialización).
- Muestra una gran seguridad y confianza en sí mismo (etapa del desarrollo del yo y personalidad: mayor independencia)
(Moreno & Rodríguez, 1996, p. 79).

Finalmente, el juego aparece como espacio óptimo para el desarrollo de capacidades intelectuales en la medida en que permita la transformación e intervención en el medio, el niño manipula la realidad y produce a partir de la misma nuevos objetos o narrativas y pone en función la actividad creadora (Vygotsky, 2003; Bautista, 2001), pero para hablar del juego como potenciador del desarrollo cognitivo, es necesario explorar lo que se entiende por inteligencia en el juego.

4.3 Juego y Desarrollo Cognitivo

En un principio, Piaget nombra el acto de inteligencia como aquel donde hay un equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación: “la imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas” (1984, p. 145), dicho acto es la consecuencia esperada de la conquista de ciertas etapas evolutivas en función del desarrollo cognitivo. Piaget divide el desarrollo cognitivo en tres periodos: periodo sensoriomotor, periodo de operaciones concretas y periodo de operaciones formales, de igual forma, el juego en la teoría piagetiana expresa el periodo del desarrollo por el que pasa el niño, es por ello que se encuentran respectivamente tres tipos de juego, juego motor, simbólico y de reglas. Al respecto Delval menciona:

El desarrollo tiene lugar por medio de la actividad constructiva del sujeto, lo que quiere decir que no es un proceso que depende sólo de determinaciones biológicas, ni tampoco de las influencias ambientales. Partiendo de las capacidades heredadas, que son posibilitantes, por medio de su actividad, va seleccionando elementos del medio, los que puede asimilar, y los va incorporando y modificando, dando lugar a estructuras más complejas que suponen un progreso sobre las anteriores. (2004, p. 66)

El juego viene a representar una actividad constructiva del sujeto, que expresa el desarrollo del mismo en la medida en que denota la primacía de un proceso psicológico de asimilación donde el sujeto toma del medio los elementos que enriquecen y complejizan su estructura mental.

En el periodo de operaciones formales, el juego, además de incorporarse adecuadamente a las situaciones socialmente demandantes, es en sí un acto de inteligencia donde se pueden evidenciar logros como (Moreno & Rodríguez, 1996):

- Conservación de la materia
- Seriación
- Clasificación racional operativa
- Operaciones lógico-aritméticas
- Operaciones espaciales
- Noción tiempo y velocidad

Desde la perspectiva de Vygotsky, como se mencionó anteriormente, el desarrollo cognitivo se dirige, en mayor medida, por la aparición del lenguaje, en contraposición a Piaget:

El desarrollo del lenguaje interno viene determinado en lo fundamental desde fuera, el desarrollo de la lógica del niño es [...] función directa de su lenguaje socializado. Podríamos decir así: el pensamiento del niño evoluciona en función del dominio de los

medios sociales del pensamiento, es decir, en función del lenguaje.
(Vygotsky, 1982, p. 115)

Puesto que el lenguaje es tratado por el autor como un producto cultural, el desarrollo del individuo no puede suceder más que en la sociedad, el juego es entonces zona de desarrollo próximo o potencial, un espacio crucial en el cual el infante está “siempre por encima de su conducta diaria [...], el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” (1978, p.156).

Ahora bien, el desarrollo cognitivo de Vygotsky se enmarca en el alcance de un nivel mayor en las funciones psicológicas superiores como lo son:

- Pensamiento
- Razonamiento
- Solución de problemas/memoria lógica

(Delval, 2004).

Puede concluirse entonces que, desde la perspectiva de Vygotsky, estos procesos son primero sociales, y es el lenguaje el que actúa como intermediario para su interiorización a través de herramientas como el signo y el símbolo con las cuales el sujeto se ve enfrentado a los objetos del mundo real que incorpora como significantes y significados, esto en últimas palabras es desarrollo cognitivo.

Hasta aquí una conceptualización general de las posturas teóricas más desarrolladas respecto al juego infantil; ahora, es momento de conocer con mayor especificidad lo que caracteriza a las diferentes modalidades de juego infantil, para ello resulta necesario volver a Piaget, específicamente a la clasificación del juego de acuerdo con los periodos del desarrollo cognitivo.

4.4 Tipos de Juego

Como se mencionó anteriormente, Piaget relaciona los tres tipos de juego con los periodos de desarrollo cognitivo del infante, a continuación, se presenta una breve descripción de esta clasificación.

4.4.1 *Juego de Ejercicio*

El juego de ejercicio, característico del periodo sensorio-motor, consiste en las acciones asimilatorias de tipo motor, generadas, en un principio, por estímulos para luego ser repetidas por el niño, su función es consolidar los esquemas de acción adquiridos y producir placer al infante; respecto a la edad en la cual este tipo de juego se hace manifiesto, el autor argumenta que “esos ejercicios lúdicos que constituyen la forma inicial del juego en el niño, no son característicos de los dos primeros años o de la fase de las conductas preverbales. Por el contrario, reaparecen durante toda la infancia, cada vez que un nuevo poder se adquiere” (Piaget, 1973, p. 158).

Ahora bien, esta afirmación puede ser traspasada a los dos restantes tipos de juego, ya que el autor argumenta que una vez adquirido el juego este puede ser utilizado conjuntamente con otro y aparecer independiente del estadio o periodo del desarrollo en el cual se encuentre el infante.

4.4.2 *Juego Simbólico*

Piaget describe el juego simbólico como un tipo de juego en el cual el infante intercambia activamente (movido por su deseo) significantes y significados para trasladarlos a objetos que originalmente denominaba otro, “el niño metamorfosea un objeto en otro o atribuye a su muñeca acciones análogas a las suyas” (Piaget, 1973, p. 165).

Paralelamente, el juego vygotskiano está compuesto por dos elementos, la situación imaginaria y las reglas, lo cual revela un primer punto de conflicto respecto al concepto de juego, para Piaget, las reglas serán introducidas más tarde, junto con la imposición social interactiva del juego, sin embargo, para Vygotsky el juego es inherentemente reglado, el autor argumenta “el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo” (1978, p. 152).

Se podría decir que la diferencia más prominente en el estudio del juego simbólico radica en la misma concepción de símbolo, al respecto Piaget afirma que “la formación del símbolo lúdico no es debida a la influencia del signo o la socialización del orden verbal, es

necesario que se explique por el trabajo anterior de la asimilación” (1973, pp. 139-140), en este sentido el infante no hace ningún esfuerzo de adaptación, simplemente una absorción de elementos externos.

Por el contrario, Vygotsky defiende una postura sociogenética que impide separar el desarrollo del espacio sociocultural que habita el sujeto, juego es tanto actividad social como zona de desarrollo próximo, para el autor no hay un símbolo individual y un signo social, solo un símbolo y es de concepción social.

4.4.3 *Juego de Reglas*

Este tipo de juego es de carácter explícitamente social, en el cual los jugadores respetan una serie de reglas que nacen de la misma situación lúdica; en el juego de reglas los niños fortalecen sus habilidades sociales de cooperación y competencia ya que de ello dependerá que se gane o no, “los niños tienen que cooperar entre ellos para llevar a cabo el juego y todos tienen que adaptarse a las reglas, pero, al mismo tiempo, compiten entre ellos tratando de evitar que los otros, o los del otro equipo, ganen” (Delval, 2004, p. 299).

Una vez hecha la exposición de los tipos de juego, es posible concentrarse en la modalidad de juego foco para esta investigación, el juego simbólico, cómo definiríamos el símbolo en el juego.

4.5 Representación y Símbolo

4.5.1 *Representación*

Piaget trabaja con dos concepciones de representación, en un sentido amplio, la entiende como pensamiento, inteligencia basada en un “sistema de conceptos o esquemas mentales”; mientras que en un sentido estricto la define como “la imagen mental o recuerdo-imagen, [...] la evocación simbólica de realidades ausentes” (Piaget, 1984, p. 91).

En el marco del desarrollo infantil, el inicio de la representación denota una separación entre formas de inteligencia iniciales de actividad sensorio-motora y

organizaciones superiores del pensamiento, Piaget nombra al juego como el medio por el cual se pasa de la acción a la representación: “Se puede considerar el juego como el conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona de su forma inicial de ejercicio sensorio-motor a su forma secundaria de juego simbólico” (Piaget, 1984, p. 9).

Desde un enfoque cognitivista, la capacidad de representación del niño en la actividad lúdica da cuenta, en última instancia, de la capacidad de comprender la cognición en sí misma, Leslie lo entiende como “an early symptom of the human mind's ability to characterize and manipulate its own attitudes to information” (1987, p. 416).

Estas primeras formas (o síntomas) de caracterización y manipulación de la orientación de la información es lo que el autor denomina la representación primaria, en término de una relación semántica entre palabras que permiten una representación funcional del mundo para el infante, hasta el momento compatible con la línea de pensamiento piagetiana, donde la representación es el “transparent—that is, they directly represent objects, states of affairs, and situations in the world” (1987, pp. 416-417). Sin embargo, el autor realiza una distinción entre la representación común y aquella que opera en el juego de simulación, es así como el acto de simular o aparentar del infante implica una representación de una representación, concepto que denomina metarepresentación.

Pretend representations, by contrast, are opaque, even to the organism who entertains them. They are in effect not representations of the world but representations of representations. For this reason I shall call them second order or, borrowing a term from Pylyshyn (1978), metarepresentations. (1987, p.417)

Esta forma de metarepresentación en el juego de simulación permite la “suspensión de la semántica”, recordando que en una representación primaria se opera por relaciones semántica, es decir, las relaciones entre las palabras y sus significados. El juego de simulación instauro un marco de significados no operables por fuera del mismo.

Ahora bien, Vygostky no polariza los aportes anteriores, al contrario, complementa o añade a las misma una dimensión afectiva; se vislumbra un concepto de representación

ligado a la expresión de un estado emocional interno, lo denomina Ley de la representación emocional y afirma que “Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos” (Vygotsky, 2003, p. 12); de esta forma, la representación cumple un papel promotor de la acción creadora del infante vinculando la imaginación con las emociones mediante la asociación, esto es, “la agrupación de elementos disociados y modificados” (Vygotsky, 2003, p. 18).

Para finalizar, Leslie se acerca al concepto de representación desde el enfoque del juego de simulación (Pretense play), concluye que para que un niño pueda jugar simulando situaciones u acciones debe desarrollar la capacidad de representar objetos y situaciones ausente. Para el autor el juego de simulación puede ser confundido con otros procesos del desarrollo que estén pasando al tiempo, por ello destaca tres diferentes aspectos cognitivos que pueden dar cuenta del desarrollo de la habilidad de representación:

- 1) Sustitución de objetos (object substitution)
- 2) Atribución de propiedades simuladas (attribution of pretend properties)
- 3) Objetos imaginarios (imaginary objects)

(Leslie, 1987).

Con la verificación de estas propiedades es posible delimitar más explícitamente el concepto de representación y su papel en el juego; no obstante, es imprescindible concluir con la ilustración del concepto de símbolo, al respecto, se retoma la definición de Piaget acerca de la representación en contraste con el símbolo.

4.5.2 Símbolo

Piaget define representación en términos de la capacidad alcanzada para la interiorización de esquemas que previamente se habían concebido como sensorio-motores, y que, para ello, equilibra los procesos de acomodación y asimilación; lo anterior lleva al autor a afirmar que la diferencia esencial del símbolo lúdico y la representación adaptada es que la segunda constituye un acto de inteligencia.

La diferencia esencial del símbolo lúdico y la representación adaptada es, pues, la siguiente: en el acto de inteligencia, la asimilación y la acomodación son sin cesar sincronizadas y equilibradas la una con respecto a la otra; por el contrario, en el símbolo lúdico, el objeto actual es asimilado a un esquema anterior sin relación objetiva con él, y para evocar este esquema anterior y los objetos ausentes que se le relacionan interviene la imitación como gesto “significante”. (1984, p. 145)

Para Piaget, el símbolo es un significante motivado, es decir, que guarda alguna relación con el significado que el individuo otorga y opera en la actividad lúdica, esto por oposición al signo, entendido como socialmente impuesto, arbitrario o por convención, en este sentido se introduce una diferencia con respecto a la teoría de Vygotsky, la cual no realiza una distinción entre símbolo y signo, y tampoco concibe al símbolo por fuera de lo social.

Es el símbolo entonces, para Piaget, equivalente a una imagen mental, una reproducción interior de un objeto que pertenece al exterior, en cuanto a los signos, constituyen lo que llega a ser el lenguaje, en oposición a Vygotsky quien no concibe el símbolo por fuera del lenguaje. Al respecto Piaget señala que la principal diferencia entre símbolos y signos es que “la imagen mental sigue siendo de orden privado y precisamente porque atañe al individuo solo y no sirve sino para traducir sus experiencias privadas, es por lo que conserva un papel irremplazable al lado de los sistemas colectivos” (1984, p. 98) es así como el símbolo se convierte en el “lenguaje interior” del infante bajo esta perspectiva, mientras que para Vygotsky estos conceptos son primero desarrollados socialmente antes que de forma individual o exterior, es así como afirma que “durante mucho tiempo la palabra es, para el niño, una propiedad más que un símbolo del objeto, que éste aprehende antes la estructura externa de la palabra-objeto que su estructura simbólica interna” (1982, p. 78).

Para concluir, es posible afirmar que estas diferencias en la concepción del símbolo se soportan en las diferentes posiciones teóricas en las que se ubican ambos autores,

psicogenética y sociogenética respectivamente, lo cual, naturalmente tiene repercusiones en el estudio del juego simbólico.

Por una parte, Piaget argumenta que el juego simbólico es, en sí mismo, asimilación egocéntrica donde el niño puede “revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del yo más que a la sumisión de éste a lo real” a través del lenguaje personal del símbolo.

Por otro lado, en Vygotsky el símbolo lúdico cumple n función de adaptación a un rol enmarcado en la situación lúdica que se compone por la situación imaginaria y las reglas inherentes al mismo juego, “todo juego desde muy tempranamente es acción, símbolo y regla, en un conjunto coherente para el propio sujeto y que está cargado de sentido personal y cultural” (Ortega, 1991, p. 94).

5. Metodología

5.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo presenta un análisis bibliométrico de la acepción del juego simbólico en la infancia, dicho análisis bibliométrico puede entenderse como un tipo de investigación documental enfocado en “el cálculo y en el análisis de los valores de lo que es cuantificable en la producción y en el consumo de la información científica” (Ardanuy, 2012, p. 4), en este sentido, el análisis bibliométrico busca producir el panorama de la producción de información en determinada área o disciplina científica (Dávila, Guzmán, Arroyo, Piñeres, De la Rosa, Caballero-Uribe, 2009).

En términos generales, el análisis bibliométrico permite generar conclusiones objetivas basadas en análisis cuantitativos acerca de la producción científica de un tema o campo específico.

5.2 Fuentes de Información

La búsqueda de artículos se realizó en las bases bibliográficas posibilitadas por la Universidad de Antioquia además de una base de libre acceso, como lo es Google académico. Se hizo la búsqueda en las bases DOAJ, DialNet y Web of Science.

5.2.1 DialNet

DialNet es portal bibliográfico para la producción científica, fundado en 2001, donde predominan campos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, en este portal es posible encontrar artículos, libros, actas, tesis y reseñas. Asimismo, funciona como un depósito de acceso a la producción científica en español, es de acceso libre y gratuito.

5.2.2 DOAJ

El Directory of Open Access Journals o DOAJ compila revistas de acceso libre, científicas y académicas, con altos estándares de calidad. Esta base fue fundada en el 2003 y su acceso es libre y gratuito. Para el año 2020, esta base bibliográfica contiene 4,938,766 artículos.

5.2.3 Google Académico

Se trata de un buscador de Google para contenido de índole científica-académica, Google Académico (o Google Scholar en inglés) realiza filtros de contenido sobre editoriales, bibliotecas, repositorios, bases de datos bibliográficas online para encontrar libros, artículos, citas, revistas científicas, informes, tesis, etc. Fue lanzado al público en el 2005, hasta la fecha, está disponible en 37 idiomas.

5.2.4 Web of Science

Fundada en 2016, Web of Science es propiedad de la empresa Clarivate Analytics, realiza una colección de bases de datos de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas que datan desde 1900 a la actualidad. La WOS está compuesta por la colección básica Core Collection que abarca los índices de Ciencias, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades, y usa herramientas para análisis y evaluación, como son el Journal Citation Report y Essential Science Indicators.

5.3 Criterios de Inclusión y Exclusión

5.3.1 Criterios de Inclusión

- Artículo en idioma español o inglés
- Artículo que se encuentren en texto completo en las bases de datos consultadas
- Artículos de investigación donde la muestra tomada pertenezca a la población infantil.
- Artículos de investigación dentro del campo de la psicología
- Artículos cuyo tema predominante sea el juego simbólico

5.3.2 Criterios de Exclusión

- Artículos sobre el juego simbólico en campos diferentes a la psicología
- Artículos en idiomas diferentes a español e inglés
- Investigaciones donde la muestra escogida no pertenezca al rango de edad de la infancia
- Artículos de investigación disponibles en bases de datos diferentes a las seleccionadas

5.4 Procedimiento

Para la búsqueda en las diferentes bases bibliográficas mencionadas anteriormente, se utilizaron las siguientes palabras clave: “juego”, “simbólico”, “juego simbólico”, “Play”, “Symbolic”, “Symbolic play”, “juego y desarrollo”, “juego y desarrollo infantil” y “juego y desarrollo cognitivo”.

Una vez realizado el rastreo de los artículos se procede registrar cada artículo en la matriz de análisis bibliométrica, instrumento designado para la presente investigación. La muestra se compone de un total de 76 artículos de investigación; a continuación, se encuentra la tabla del listado de artículos.

Tabla 1*Listado de Artículos*

	Año	Título	Autor
1	2016	Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development.	Bentenuto, A., De Falco, S., & Venuti, P.
2	2016	Symbolic Play and Novel Noun Learning in Deaf and Hearing Children: Longitudinal Effects of Access to Sound on Early Precursors of Language.	Quittner A. L., Cejas I., Wang N-Y., Niparko J. K., Barker D. H.
3	2018	The make-believe and games as an intervention strategy for an infant with delay in child development.	Joaquim, R., da Silva, F., & Lourenço, G.
4	2012	Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes.	Bofarull Sanz, N., & Fernández Viader, M.
5	2004	El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. MISC.	Silva, G.
6	2009	El juego musical entre otros juegos.	Español, S., & Firpo S.
7	2003	The relationship of mother-child interaction and the child's development of symbolic play.	Noll, L., & Harding, C.
8	2014	Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos.	Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E.
9	2008	Play and emotional availability in young children with Down syndrome.	Venuti, P., De Falco, S., Giusti, Z., & Bornstein, M.
10	2015	Acercamiento a un programa de fortalecimiento de habilidades sociales en la etapa preoperacional a través del juego simbólico.	Giraldo Agudelo, M., Gómez López, M., & Klimenko, O.
11	2020	Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades en el nivel preescolar.	Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán. G., & Delgado, S.

-
- | | | | |
|----|------|--|--|
| 12 | 2017 | El Juego simbólico en alumnos con Síndrome de West y otras Encefalopatías Epilépticas. | del Toro Alonso, V. |
| 13 | 2012 | Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. | Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, J. |
| 14 | 2017 | La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. | Stein, A., & Migdalek, M. |
| 15 | 2020 | Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades | Hernández, A., & Camacho, J. |
| 16 | 2020 | Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. | García-Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., & Gil-Díaz, L. |
| 17 | 2016 | Lugares de juego y encuentro para la infancia. | Ruiz de Velasco A., & Abad, J. |
| 18 | 2013 | Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial. | Morales, P., Domènech, E., Jané, M., & Canals, J. |
| 19 | 2009 | El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. | Villalobos, M. E. |
| 20 | 2012 | Profile of children and adolescents with autism spectrum disorders in an institution in Bogota, Colombia. | Talero-Gutiérrez, C., Rodríguez, M., De La Rosa, D., Morales, G., & Vélez-Van-Meerbeke, A. |
| 21 | 2020 | Associations between Pretend Play, Psychological Functioning and Coping Strategies in Pediatric Chronic Diseases: A Cross-Illness Study. | Di Riso, D., Cambrisi, E., Bertini, S., & Miscioscia, M. |
| 22 | 2017 | From Research to Clinical Settings: Validation of the Affect in Play Scale – Preschool Brief Version in a | Di Riso, D., Salcuni S., Lis, A., & Delvecchio, E. |

		Sample of Preschool and School Aged Italian Children.	
23	2015	Home environment as a predictor of child's language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play.	Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L., & Sočan, G.
24	2019	Hospitalized Children: Anxiety, Coping Strategies, and Pretend Play.	Delvecchio, E., Salcuni, S., Lis, A., Germani, A., & Di Riso, D.
25	2020	Understanding the dramatic therapeutic play session: a contribution to pediatric nursing.	Santos, V. L. A., Almeida, F. A., Ceribelli, C., Ribeiro, C. A.
26	2018	Intervención en un niño con autismo mediante el juego.	González-Moreno, C.
27	2014	An investigation of the intentional communication and symbolic play skills of children with down syndrome and cerebral palsy in Malaysia.	Joginder Singh, S., Iacono, T., & Gray, K. M.
28	2009	Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders.	Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., & Yirmiya, N.
29	2018	Beyond the pre-communicative medium: A cross-behavioral prospective study on the role of gesture in language and play development.	Orr, E.
30	2009	Characterization of symbolic play in deaf children: case and control studies.	Quintas, T. D. Á., Curti, L. M., Goulart, B. N. G. D., & Chiari, B. M.
31	2012	Child and mother mental-state talk in shared pretense as predictors of children's social symbolic play abilities at age 3.	Osório, A., Meins, E., Martins, C., Martins, E. C., & Soares, I.

-
- | | | | |
|----|------|--|---|
| 32 | 2007 | Desarrollo del Juego Simbólico mediante el uso de herramientas de Realidad Virtual en niños con Autismo. Un estudio de caso. | Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & de Pablo, C. |
| 33 | 2012 | Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. | Lam, Y. G., & Yeung, S. S. |
| 34 | 2017 | Dyadic mental state talk and sophistication of symbolic play between parents and children with behavioral problems. | Halfon, S., Bekar, Ö., Ababay, S., & Dorlach, G. Ç. |
| 35 | 2017 | Estudio longitudinal observacional sobre los procesos de regulación afectiva y simbolización a partir de Interacciones Lúdicas madre-bebé y madre-niño preescolar. | Raznoszczyk de Schejtman, C. D., Laplacette, J. A., Huerin, V., Barreyro, J. P., Vernengo, M. P., & Duhalde, C. |
| 36 | 2019 | Increasing “object-substitution” symbolic play in young children with autism spectrum disorders. | Lee, G. T., Feng, H., Xu, S., & Jin, S. J. |
| 37 | 2012 | Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. | Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T., & Hellemann, G. |
| 38 | 2009 | Mathematical learning in a context of play. | Edo, M., Planas, N., & Badillo, E. |
| 39 | 2019 | Mentalization and the growth of symbolic play and affect regulation in psychodynamic therapy for children with behavioral problems. | Halfon, S., & Bulut, P. |
| 40 | 2009 | Mother–child play: children with Down syndrome and typical development. | Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G., & Bornstein, M. H. |
| 41 | 2015 | Play and early literacy: An analysis of kindergarten children’s scaffolding during symbolic play transformations. | Stone, S. J., & Stone, B. A. |

-
- | | | | |
|----|------|--|--|
| 42 | 2006 | Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. | Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. |
| 43 | 2011 | Pretend play of children with cerebral palsy. | Pfeifer, L. I., Pacciullo, A. M., Santos, C. A. D., Santos, J. L. D., & Stagnitti, K. E. |
| 44 | 2006 | Social validation of symbolic play training for children with autism. | Stahmer, A. C., Schreibman, L., & Powell, N. P. |
| 45 | 2015 | Symbolic play and language development. | Orr, E., & Geva, R. |
| 46 | 2005 | Symbolic play in congenitally blind children. | Bishop, M., Hobson, R. P., & Lee, A. |
| 47 | 2019 | Teaching “Imaginary Objects” Symbolic Play to Young Children with Autism. | Lee, G. T., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y., & Xu, J. |
| 48 | 2014 | The effect of parental involvement and encouragement on preschool children's symbolic play. | Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. |
| 49 | 2020 | The Effectiveness of Symbolic Play Training on Social Interaction in Children with High Performance Autism Disorder: Single-subject Study. | Makarem, M., MalekPour, M., & Ghamarani, A. |
| 50 | 2007 | Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. | Gulsrud, A. C., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. |
| 51 | 2002 | Developing pretend play in children with autism: A case study. | Sherratt, D. |
| 52 | 2018 | Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. | Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. |

-
- | | | | |
|----|------|---|---|
| 53 | 2001 | Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. | Marjanovi Umek, L., & Lewnik Musek, P. |
| 54 | 2007 | The acquisition and generalization of joint attention and symbolic play skills in young children with autism. | Wong, C. S., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. |
| 55 | 2000 | The development of sex-typed toy preferences and symbolic play behavior. | Rotsztein, B., & Zelazo, P. R. |
| 56 | 2004 | Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantage?. | Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G., & De Lacey, P. |
| 57 | 2020 | Tratamiento metodológico de la coeducación a través del juego simbólico, en el aula de educación infantil. | Cruz, P. C., Torres, J. R., & Pavón, S. M. |
| 58 | 2018 | 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. | García Cernaz, S. |
| 59 | 2015 | Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. | González-Moreno, C. X. |
| 60 | 2016 | An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. | Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. |
| 61 | 2008 | Child and mother play in South Korea: a longitudinal study across the second year of life. | Kwak, K., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. |
| 62 | 2016 | Differences in theory of mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. | Jester, M., & Johnson, C. J. |
| 63 | 2016 | Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. | Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. |

-
- | | | | |
|----|------|--|--|
| 64 | 2015 | Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. | Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., & Carretero, S. |
| 65 | 2016 | Gesture, play, and language development of Spanish-speaking toddlers with developmental language disorders: A preliminary study. | Guiberson, M. |
| 66 | 2016 | ‘Mommy, You are the Princess and I am the Queen’: How Preschool Children's Initiation and Language Use During Pretend Play Relate to Complexity. | Melzer, D. K., & Palermo, C. A. |
| 67 | 2016 | Mother-toddler play interaction in extremely, very low birth weight, and full-term children: a longitudinal study. | Salvatori, P., Neri, E., Chirico, I., Andrei, F., Agostini, F., & Trombini, E. |
| 68 | 2008 | Play behavior and attachment in toddlers with autism. | Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., & Van Engeland, H. |
| 69 | 2017 | Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ?. | Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & PACT Consortium. |
| 70 | 2015 | Play with objects in young males with fragile X syndrome: A preliminary study. | McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Thurman, A., Summers, S., Stewart, A., & Abbeduto, L. |
| 71 | 2016 | Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. | Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S., & Lerner, M. D. |

72	2017	Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play.	Slot, P. L., & Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P.
73	2010	Infant symbolic play as an early indicator of fetal alcohol-related deficit.	Molteno, C. D., Jacobson, S. W., Carter, R. C., & Jacobson, J. L.
74	2011	Symbolic play connects to language through visual object recognition.	Smith, L. B., & Jones, S. S.
75	2015	Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities.	Barton, E. E.
76	2016	Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder.	Chan, P. C., Chen, C. T., Feng, H., Lee, Y. C., & Chen, K. L.

5.5 Marco Conceptual del Instrumento

A continuación, se presenta una breve explicación teórica de cada aspecto metodológico que evalúa el instrumento de esta investigación:

5.5.1 Hipótesis

La hipótesis puede ser entendida como una respuesta tentativa a las preguntas de la investigación, se expresa en forma de proposición que intenta explicar el fenómeno a estudiar, las proposiciones serán confirmadas o desmentidas hacia el final de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A continuación, se describen los diferentes tipos de hipótesis:

Hipótesis Descriptivas

Suelen ser utilizadas en estudios de alcance descriptivo, y describen el cambio en el comportamiento de la variable a medir u observar.

Hipótesis Correlacionales

Este tipo de hipótesis expresa la relación entre dos o más variables, suelen ser usadas en estudios de tendencia correlacional; las hipótesis correlacionales no solo establecen una relación entre dos variables, sino que también puede indicar cómo es este vínculo

Hipótesis Causales

Las hipótesis de causalidad establecen relaciones de causa-efecto entre dos o más variables. En este tipo de hipótesis las variables que establecen relación de causalidad se conocen como variable dependiente y variable independiente, siendo la primera los efectos, y la segunda, la causa.

Hipótesis de Diferencia de Grupos

En este tipo de hipótesis se emplea en investigaciones cuya finalidad es establecer comparaciones entre grupos.

5.5.2 Tipo de Investigación

Investigación Exploratoria

Esta investigación abarca temas poco estudiados anteriormente, es decir, temas cuya producción científica no es amplia, tampoco profunda, y se requiera aún un acercamiento más exploratorio al fenómeno.

Investigación Descriptiva

La investigación de tipo descriptivo tiene como objetivo exponer las propiedades, características y manifestaciones de un fenómeno específico, en este sentido, se mide y recolecta información de las variables relevantes al estudio.

Investigación Correlacional

Este tipo de investigación busca conocer el grado y tipo de asociación que existe entre dos o más variables. La investigación correlacional describe la forma en que dos variables se influyen y afectan mutuamente.

Investigación Explicativa

Los estudios de tipo explicativo tienen como objetivo explicar el por qué de un fenómeno, más allá de describirlos, esta investigación rastrea las causas de la ocurrencia de dicho fenómeno para, finalmente, entenderlo.

5.5.3 *Diseño de Investigación*

Una vez planteado el tipo o alcance de la investigación, y formulado las hipótesis correspondientes al estudio, el investigador se debe decantar por un diseño que se acomode a los requerimientos y objetivos de su estudio, según Hernández et al. (2014), el diseño de investigación es el “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (p. 128). De igual forma, los diseños de investigación se pueden dividir en dos clases, experimentales y no-experimentales, como se muestra a continuación:

Experimental

Se refiere al tipo de estudio donde se manipula intencionalmente una o más variables con el fin de evaluar las consecuencias que dicha manipulación tiene sobre las variables consideradas como dependientes. Hernández et al. (2014) proporciona una breve definición del experimento: “Los experimentos manipulan tratamientos, estímulos, influencias o intervenciones (denominadas variables independientes) para observar sus efectos sobre otras variables (las dependientes) en una situación de control” (p. 129).

Preexperimento

Se denomina preexperimento puesto que su grado de control es mínimo, de igual forma, se divide en dos subtipos:

- Estudio de caso de una sola medición
- Diseño de prueba y posprueba con un solo grupo

Cuasiexperimento

En este tipo de diseño se manipulan al menos una variable independiente con el fin de evaluar su efecto sobre la o las variables dependientes, a diferencia del experimento puro,

este diseño difiere en el grado de seguridad del control de los grupos, en cuanto a la equivalencia inicial del mismo.

Experimento Puro

El experimento puro cuenta con variables tanto dependientes como independientes y, adicionalmente, puede llegar a utilizar prepruebas y pospruebas. Se define como el tipo de diseño que cumple con los siguientes requisitos:

- Grupos de comparación
- Equivalencia de grupos

No-experimental

Los diseños no experimentales se abstienen de realizar una manipulación deliberada de variables, este tipo de diseño se enfoca en evaluar los fenómenos en su contexto natural.

Trasversal

Los diseños de investigación transversal, también llamados de investigación transeccional, realizan la recolección de datos en un único momento, su objetivo radica en la descripción y análisis de las variables a partir de la recolección de información en un tiempo único, de igual forma, los diseños trasversales pueden dividirse en:

Exploratorio

Indica una exploración inicial y en un momento específico de un fenómeno, este tipo de diseño es aplicado a fenómenos poco estudiados.

Descriptivo

Los diseños transversales descriptivos tienen como propósito evaluar la incidencia de una variable en un fenómeno dado, proporcionando una descripción de la misma.

Correlacional-causal

Los diseños de correlación-causal describen relaciones entre dos o más variable evaluadas en un momento único.

Longitudinal

El diseño de investigación longitudinal, también llamada evolutiva, se caracterizan por recolectar información en tiempos, con el fin de poder hacer inferencias a cerca del cambio en el comportamiento de la variable respecto a los dos tiempos donde fue evaluada. Los diseños longitudinales pueden clasificarse en:

Diseño de Tendencia

Se denominan diseños de tendencia al tipo de diseños enfocados en la evaluación del cambio de una variable analizada respecto a una población general.

Diseño de Análisis Evolutivo de Grupos

Los diseños longitudinales de evolución de grupo se caracterizan por evaluar los cambios en grupos específicos o subpoblaciones en dos o más tiempos diferentes.

Diseño Panel

Este tipo de diseño evalúa una población o grupo a través del tiempo, los participantes son observados en todos los tiempos o momentos, lo cual permite obtener datos de los cambios no solo a nivel global, sino también a nivel individual.

5.5.4 Muestra

En palabras de Hernández et al. (2014), la muestra es un “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (p. 173), de igual forma, las muestras se caracterizan por ser estadísticamente representativas de la población. La muestra se puede clasificar en dos clases, como se enuncia a continuación:

Probabilística

Esta clase de muestras describe una muestra donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos como elementos de la muestra, los elementos se escogen por selección aleatoria o mecánica.

Muestra Aleatoria Simple

En la cual todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra.

Muestra Estratificada

Se caracteriza por la segmentación de la muestra en estratos categorías que pueden ser extraídos de la población y que representan un rasgo relevante para el estudio.

Muestra por Racimos

También conocidos como clusters, la muestra por racimos indica la delimitación del grupo muestral a un determinado lugar físico o geográfico.

No-probabilística

En la clase no-probabilística los elementos de la población no tiene la misma probabilidad de ser elegidos para la muestra, esta última depende de las características de la investigación y los propósitos del investigador, es decir, la decisión que el investigador o grupo de investigación tome.

5.5.5 *Recolección de Datos*

Consiste en la designación de la metodología e instrumentación necesaria para la recolección de información. Los instrumentos de medición y recolección de información deben cumplir con requisitos de validez y confiabilidad.

Confiabilidad

La confiabilidad de un estudio indica el grado de precisión y coherencia de los resultados, es, en términos generales, la “propiedad que valora la consistencia y precisión de la medida” (Meneses, Barrios, Lozano, Bonillo, Turbany, Cosculluela & Valer, 2013, p. 75). Se encuentran diferentes procedimientos para determinar el nivel de confiabilidad de un estudio:

Método de Estabilidad (Test-retest)

El método de test-retest consiste en la aplicación del instrumento de medición a una muestra de sujetos en dos ocasiones diferentes, el índice de confiabilidad se obtiene a partir de las puntuaciones de los dos sujetos en ambas evaluaciones.

Método de Formas Paralelas

Se obtiene el grado de confiabilidad a partir de las puntuaciones obtenidas del desempeño de una muestra de sujetos a dos formas paralelas de un mismo instrumento, es decir, dos instrumentos que evalúan el mismo constructo y al mismo grado.

Método de Mitades Partidas

Este método consiste en dividir los componentes del instrumento (por ejemplo, items) en dos partes iguales para luego comparar las puntuaciones obtenidas por un grupo de sujetos en ambas partes.

5.5.6 *Medidas de Consistencia Interna*

La consistencia interna se refiere al grado en que cada una de las partes que componen el instrumento es equivalente a las otras.

Validez

La validez indica el grado con el grado con el cual un instrumento mide la variable que afirma medir, Meneses et al. (2013) afirman que un instrumento es válido cuando “representa de manera fidedigna el constructo [...] que pretende medir, así como las relaciones esperadas entre los diferentes constructos” (p. 143). La validez se puede evaluar en diferentes dimensiones:

Validez de Contenido

Hace referencia al grado de relación del instrumento con el contenido que pretende evaluar, la validez de contenido evalúa tanto la relevancia como la representatividad del instrumento respecto a lo que pretende medir.

Validez de Criterio

En la validez de criterio los resultados obtenidos con la aplicación de un instrumento son evaluados bajo un criterio externo de medida, que se toma como criterio estándar y, por lo tanto, juzga la validez del instrumento de acuerdo a la relación que mantiene con el criterio externo.

Validez de Constructo

Evalúa el grado de relación del instrumento respecto al significado del concepto o constructo teórico a medir.

5.5.7 *Análisis de Datos*

Una vez realizada la recolección de información necesaria para el estudio se procede al análisis de la misma, el análisis de datos comprende dos grandes tendencias, la tendencia descriptiva y la tendencia inferencia.

Análisis de Tendencia Exploratoria

Este tipo de análisis antecede a los análisis descriptivos e inferenciales puesto que busca, en primer lugar, corroborar si las mediciones utilizadas cumplen los criterios de

validez y confiabilidad, de este modo, se realiza una exploración inicial de los datos obtenidos

Análisis de Tendencia Descriptiva

Este tipo de análisis tiene como objetivo la descripción de los datos obtenidos para cada variable evaluada, según Hernández et al. (2014) los análisis descriptivos “nos proporcionan información sobre el comportamiento de la muestra en las variables medidas [...]. Nos sirven para organizar y resumir los datos con la finalidad de profundizar en el entendimiento de una o más variables y los casos estudiados (p. 10). Los análisis de tendencia descriptiva se realizan a partir de diferentes herramientas de descripción estadística como lo son:

- Distribución de frecuencias
- Medidas de tendencia central
- Medidas de variabilidad
- Gráficas/puntuaciones z

Análisis de Tendencia Inferencial

Este tipo de análisis cumple dos funciones, establecer parámetros, es decir, valores de la población o universo del estudio, y comprobar hipótesis, se clasifica en:

Análisis Paramétrico

Un análisis se denomina paramétrico cuando cumple las siguientes condiciones:

- La distribución poblacional de la variable dependiente es normal.
- El nivel de medición de las variables es por intervalos o razón.
- las poblaciones en cuestión poseen una dispersión similar en sus distribuciones.
- Los métodos más utilizados en este tipo de análisis son:

-
- Coeficiente de correlación de Pearson y regresión lineal.
 - Prueba *t*.
 - Prueba de contraste de la diferencia de proporciones.
 - Análisis de varianza unidireccional (ANOVA en un sentido).
 - Análisis de varianza factorial (ANOVA).
 - Análisis de covarianza (ANCOVA).

Análisis No Paramétrico

A diferencia de los análisis paramétricos, este tipo de análisis no requiere una distribución normal de la población y las variables no necesariamente deben ser medidas por intervalos. Entre los métodos utilizados en este tipo de análisis se encuentran:

- Chi cuadrada
- Coeficientes de Spearman y Kendall
- Coeficientes para tabulaciones cruzadas

Análisis Multivariados

Comúnmente utilizados en estudios donde se evalúan múltiples variables tanto dependientes como independientes, los métodos estadísticos más utilizados son:

- Análisis de varianza factorial (ANOVA de varios factores)
- Análisis de covarianza (ANCOVA)
- Regresión múltiple
- Análisis multivariado de varianza (MANOVA)
- Análisis lineal de patrones (PATH)
- Análisis discriminante
- Distancias euclidianas

6. Instrumento

El análisis de los artículos se llevó a cabo en base a la matriz de análisis desarrollada por Morales, Escudero y Gómez (2014) referenciado en Ospina (2017). Se evalúan los diferentes aspectos metodológicos de las investigaciones con el fin de generar un puntaje individual para cada artículo y, finalmente, para toda la muestra recogida.

6.1 Hipótesis

Ítem	Puntaje
La hipótesis no se encuentra explícita en el artículo	Cero puntos
La hipótesis se encuentra explícita en el artículo	Un punto

6.2 Tipo de Hipótesis

Ítem	Puntaje
No hipótesis	Cero puntos
Hipótesis descriptiva	Un punto
Hipótesis comparativa	Dos puntos
Hipótesis correlacional	Tres puntos
Hipótesis explicativa	Cuatro puntos

6.3 Tipo de Investigación

Ítem	Puntaje
Investigación exploratoria	Un punto
Investigación descriptiva/comparativa	Dos puntos
Investigación correlacional	Tres puntos
Investigación explicativa	Cuatro puntos

6.4 Tipo de Diseño de Investigación

Ítem	Puntaje
Diseño transversal exploratorio	Un punto
Diseño transversal descriptivo	Dos puntos
Diseño transversal correlacional	Tres puntos
Diseño longitudinal	Cuatro puntos
Diseño experimental	Cinco puntos

6.5 Muestra

Ítem	Puntaje
El método de selección de la muestra no se encuentra explícito en el artículo	Cero puntos
El método de selección de la muestra se encuentra explícito en el artículo	Un punto

6.6 Tipo de Muestra

Ítem	Puntaje
No es explícita el tipo de muestra	Cero puntos
Muestra no probabilística	Un punto
Muestra aleatoria estratificada	Dos puntos
Muestra aleatoria	Tres puntos

6.7 Recolección de Datos

6.7.1 Validez

Ítem	Puntaje
En la descripción de los instrumentos utilizados no se da cuenta explícitamente de la validez de los mimos	Cero puntos
En la descripción de los instrumentos utilizados se da cuenta explícitamente de la validez de los mimos	Un punto

6.7.2 Confiabilidad

Ítem	Puntaje
En la descripción de los instrumentos utilizados no se da cuenta explícitamente de la confiabilidad de los mismos	Cero puntos
En la descripción de los instrumentos utilizados se da cuenta explícitamente de	Un punto

la confiabilidad a través de juicio de expertos o evaluador neutro	
En la descripción de los instrumentos utilizados se da cuenta explícitamente de la confiabilidad a través de estadísticos (por ejemplo, Alfa de Cronbach)	Dos puntos

6.8 Consentimiento Informado

Ítem	Puntaje
En el artículo no se hace explícito el uso de consentimiento informado	Cero puntos
En el artículo no se hace explícito el uso de consentimiento informado	Un punto

6.9 Análisis de los Datos

Ítem	Puntaje
Análisis de tendencia descriptiva	Un punto
Análisis de tendencia correlacional	Dos puntos
Análisis de tendencia explicativa	Tres puntos

Ahora bien, es importante mencionar que estos puntajes fueron aplicados y discutidos de manera conjunta, para cada uno de los estudios en más del 50% de los casos; lo anterior, mediante la revisión sincrónica de las investigadoras que conducían el estudio, con el fin de controlar el sesgo del observador que se puede generar cuando sólo un evaluador realiza la valoración de lo hallado, en contraste con lo esperado.

7. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio realizado. Inicialmente se muestran los datos bibliométricos de las publicaciones seleccionadas y posteriormente, el análisis categorial de las tendencias de investigación encontradas en la muestra:

7.1 Idioma

La tabla 2 muestra la tendencia encontrada en cuanto al idioma de publicación más recurrente en la muestra analizada (76 artículos):

Tabla 2

Frecuencia por idioma

Idioma	Frecuencia	Porcentaje
Español	20	26,32%
Inglés	56	73,68%
Total	76	100,00%

Del total de investigaciones revisadas, 56 artículos de investigación fueron publicados en idioma inglés, lo cual equivale al 73,68% del total de la muestra, el 26,32% de las investigaciones corresponden a artículos publicados en idioma español, equivalente a 20 artículos.

7.2 Año

En cuanto al año de publicación es importante recordar que el presente estudio se realiza en investigaciones sobre juego simbólico, desarrollados entre los años 2000 y 2020, esto se detalla en la tabla 3:

Tabla 3*Frecuencia por año*

Año	Frecuencia	Porcentaje
2000	1	1,32%
2001	1	1,32%
2002	1	1,32%
2003	1	1,32%
2004	2	2,63%
2005	1	1,32%
2006	2	2,63%
2007	3	3,95%
2008	3	3,95%
2009	6	7,90%
2010	1	1,32%
2011	2	2,63%
2012	6	7,90%
2013	2	2,63%
2014	3	3,95%
2015	8	10,53%
2016	11	14,47%
2017	6	7,90%
2018	4	5,26%
2019	5	6,58%
2020	7	9,21%
Total	76	100,00%

Para la variable *año de publicación* se encuentra que en la muestra evaluada se concentran más publicaciones es el 2016, con 11 artículos, lo cual corresponde al 14,4% de la muestra total. El segundo año con mayor cantidad de publicaciones es el 2020, con un 9,21% (7 investigaciones), en tercer lugar, se encuentran los años 2009, 2012 y 2017 con

seis publicaciones cada uno; luego, se presenta el año 2019, el cual aporta un 6,58% de las publicaciones (5 artículos).

En el 2018 se identifican 4 publicaciones, lo cual corresponde a un 5,26%; los años 2007, 2008 y 2014 reportan 3 publicaciones cada uno, 3,95% del valor total de la muestra para cada año, de igual forma, los años 2004, 2006 y 2011, presentan dos publicaciones cada uno, representando el 2,63% por año; finalmente, en los años 2001, 2002, 2003, 2005 y 2010, se reporta una publicación por año, lo cual corresponde a un 1,32% del total de la muestra por año.

7.3 País

En cuanto al *país de origen* de las publicaciones de la muestra, se encontró que provienen de 24 países distintos, distribuidos como sigue:

Tabla 4

Frecuencia por país

País	Frecuencia	Porcentaje
Alemania	1	1,32%
Argentina	6	7,90%
Australia	3	3,95%
Brasil	4	5,26%
China	2	2,63%
Colombia	4	5,26%
Corea del Sur	1	1,32%
Ecuador	1	1,32%
Eslovenia	3	3,95%
España	10	13,16%
Estados Unidos	18	23,68%
Hong Kong	1	1,32%
Inglaterra	2	2,63%

Irán	1	1,32%
Israel	3	3,95%
Italia	6	7,90%
México	1	1,32%
Malasia	1	1,32%
Países bajos	2	2,63%
Perú	1	1,32%
Portugal	1	1,32%
Sudáfrica	1	1,32%
Taiwán	1	1,32%
Turquía	2	2,63%
Total	76	100,00%

Con respecto a la frecuencia por país, se encuentra que el país con mayor número de publicaciones es Estados Unidos, con 18 artículos equivalente al 23,68% de la muestra total, en segundo lugar, con 13,16% se encuentra España, país donde se concentran 10 publicaciones; luego, se presenta Argentina e Italia con seis investigaciones cada uno, representando el 7,90% del total de la muestra por país. Brasil y Colombia aportan el 5,26% de la muestra total cada uno, con cuatro artículos de investigación.

De igual forma, Australia e Israel presentan tres publicaciones cada uno, representando el 3,95% por país. China, Inglaterra, Países Bajos y Turquía aportan el 2,63% del total de la muestra por país, con dos publicaciones cada uno; por último, Alemania, Corea del Sur, Ecuador, Hong Kong, Irán, México, Malasia, Perú, Portugal, Sudáfrica y Taiwán se consideran los países con el menor número de publicaciones, cada país publica un artículo, equivalente al 1,32% de la muestra total por país.

7.4 Base de Datos

Ahora bien, la bibliometría de las bases de datos en las que encontraron los artículos refleja una diferencia de distribución de los estudios de la muestra en la que más de la mitad de los mismos se alojan en Google Scholar; a continuación, el detalle de esta variable:

Tabla 5

Frecuencia por base de datos

Base de datos	Frecuencia	Porcentaje
DOAJ	11	14,47%
Dialnet	9	11,84%
Google Scholar	39	51,32%
Web of Science	17	22,37%
Total	76	100,00%

Como se mencionó anteriormente, Google Scholar es la base de datos con mayor concentración de publicaciones científicas sobre el Juego simbólico, representado el 51,32% de la muestra total (39 artículos), la segunda base de datos donde se encontró más artículos fue Web of Science con 22,37% (17 artículos), el tercer lugar corresponde a DOAJ con 14,47% (11 artículos) y, en último lugar esta Dialnet con 11,84% (9 artículos).

7.5 Autor Fundamental

Frente a los autores de base retomados en las investigaciones se encontró gran variabilidad, y en algunos casos, fue difícil identificar claramente la tendencia teórica de los artículos revisados, esto se especifica en la tabla 6:

Tabla 6*Frecuencia por autor fundamental*

Autor fundamental	Frecuencia	Porcentaje
No presenta autor fundamental	8	10,53%
Barton, E. E.	1	1,32%
Bornstein, M. H.	6	7,90%
Bundy, A. C.	1	1,32%
Colmenares, M. E.	1	1,32%
Dawson, G.	1	1,32%
Delvecchio, E.	1	1,32%
Di riso, D.	1	1,32%
Dunn, J.	2	2,63%
Español, S.	3	3,95%
Fernández Viader, M.	1	1,32%
Fonagy, P.	1	1,32%
Frankenburg, W. K.	1	1,32%
Gadow, K. D.	1	1,32%
Goodman, G.	1	1,32%
Harding, G. C.	1	1,32%
Hobson, R. P.	1	1,32%
Iacono, T.	1	1,32%
Jacobson, J. L.; Jacobson, S. W.	1	1,32%
Jordan, R.	1	1,32%
Kasari, C.	3	3,95%
Koegel, R. L.	2	2,63%
Leslie, A. M.	1	1,32%
Lifter, K.	1	1,32%
Marjanovic-Umek, L.	1	1,32%
McCune, L.	1	1,32%
Meins, E.	1	1,32%
Miguel, C. F.	1	1,32%

Naber, F. B.	1	1,32%
Nicoladis, E.	1	1,32%
Orr, E.	1	1,32%
Pellegrini, A. D.	1	1,32%
Piaget, J.	3	3,95%
Quittner A. L.	1	1,32%
Russ, S. W.	1	1,32%
Rutherford, M. D.	1	1,32%
Sáiz, M.C.	1	1,32%
Slade, A.	1	1,32%
Smilansky, S.	1	1,32%
Stagnitti, K.	2	2,63%
Vygotsky, L.	5	6,58%
Wechsler, D.	1	1,32%
Wolfberg, P. J.	1	1,32%
Bakermans-Kranenburg, M. J.	1	1,32%
Baron-Cohen, S.	1	1,32%
Biringen, Z.	1	1,32%
Libby, S.	1	1,32%
Lillard, A. S.	1	1,32%
McClelland, M. M.	1	1,32%
Reynell, J. K.	1	1,32%
Smith, L. B.	1	1,32%
Total	76	100,00%

En la variable de *autor fundamental* se encuentra que, en el 10,53% de los artículos no es posible identificar un único autor principal en el desarrollo teórico, conceptual o metodológico, en seis artículos se evidencia como autor fundamental a Bornstein, M. H., equivalente al 7,90% de la muestra total, el segundo autor con mayor prevalencia en las publicaciones es Vygotsky, L., con 6,58% (5 artículos). Los autores Español, S., Kasari, C., y Piaget, J., son identificados como autores fundamentales en tres artículos cada uno, lo

cual corresponde al 3,95% de la muestra total por autor, Dunn, J., Koegel, R. L., y Stagnitti, K. son el autor fundamental para dos publicaciones respectivamente, aportando el 2,63% del total de la muestra por autor.

Finalmente, se encuentra que la mayoría de las publicaciones presentan un autor fundamental que no se contempla como autor base en otras publicaciones, a continuación se enlistan los autores con presentes en una sola publicación, Barton, E. E., Bundy, A. C., Colmenares, M. E., Dawson, G., Delvecchio, E., Di riso, D., Fernández Viader, M., Fonagy, P., Frankenburg, W. K., Gadow, K. D., Goodman, G., Harding, G. C., Hobson, R. P., Iacono, T., Jacobson, J. L.; Jacobson, S. W., Jordan, R., Leslie, A. M., Lifter, K., Marjanovic-Umek, L., McCune, L., Meins, E., Miguel, C. F., Naber, F. B., Nicoladis, E., Orr, E., Pellegrini, A. D., Quittner A. L., Russ, S. W., Rutherford, M. D., Sáiz, M.C., Slade, A., Smilansky, S., Wechsler, D., Wolfberg, P. J., Bakermans-Kranenburg, M. J., Baron-Cohen, S., Biringen, Z., Libby, S., Lillard, A. S., McClelland, M. M., Reynell, J. K., Smith, L. B., Los autores presentan 1,32% de la muestra total cada uno y, un porcentaje acumulado de 55,44% de total de la muestra.

7.6 Revisión de los Niveles de Evidencia

A continuación, se presenta la matriz de resultados relacionada con los niveles de investigación encontrados en la muestra analizada; en esta se exponen las puntuaciones para cada uno de los 76 artículos en los diferentes ítems del instrumento y su puntuación final.

Tabla 7*Matriz de resultados del instrumento*

No.	Presencia Hipótesis	Tipo de Hipótesis	Tipo de Investigación	Diseño de Investigación	Presencia Método de Muestreo	Tipo de Muestreo	Confiabilidad	Validez	Consentimiento Informado	Análisis de Datos	Total
1	1	4	3	3	1	1	1	1	1	2	18
2	0	3	3	3	1	1	2	1	1	2	17
3	0	1	2	2	0	1	0	0	1	1	8
4	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	5
5	0	2	2	2	1	1	1	0	0	1	10
6	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	5
7	0	3	3	3	1	1	0	1	1	2	15
8	0	3	2	2	1	1	1	1	1	1	13
9	1	3	3	3	1	1	1	0	1	2	16
10	0	1	2	2	0	0	0	0	0	1	6
11	0	1	2	2	0	0	0	0	0	1	6
12	1	2	2	2	1	1	1	0	0	1	11
13	1	3	3	3	1	1	2	1	0	2	17
14	0	1	2	2	1	1	1	0	1	1	10
15	0	1	2	2	1	1	0	0	1	1	9
16	0	1	1	1	1	1	0	0	1	3	9
17	0	1	2	2	1	1	0	0	0	1	8
18	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
19	0	1	2	2	0	1	0	0	0	0	6
20	0	3	3	3	1	1	1	0	1	2	15
21	1	3	3	3	1	1	0	1	1	2	16
22	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
23	1	3	3	3	1	1	2	1	1	2	18

24	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	14
25	0	1	2	2	1	1	0	0	1	1	9
26	0	4	4	5	1	1	1	0	1	1	18
27	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
28	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	17
29	1	3	3	3	1	1	1	0	0	2	15
30	0	3	3	3	1	1	0	0	1	2	14
31	1	1	2	2	1	1	1	1	0	2	12
32	0	0	4	5	1	1	1	0	0	3	15
33	0	2	2	2	1	1	0	1	1	2	12
34	1	3	3	3	1	1	2	1	1	2	18
35	1	3	3	4	1	1	1	0	0	2	16
36	0	4	4	5	1	1	1	0	0	3	19
37	1	3	3	4	1	3	2	0	0	2	19
38	0	3	3	3	1	1	0	0	0	0	11
39	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	17
40	1	2	2	2	1	3	1	1	0	2	15
41	0	1	2	2	1	1	1	0	0	1	9
42	0	2	2	2	1	1	1	1	1	2	13
43	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
44	1	4	4	5	1	1	1	0	0	3	20
45	1	3	3	4	1	1	1	1	0	2	17
46	1	2	2	2	1	1	1	0	0	1	11
47	0	4	4	5	1	1	1	0	1	3	20
48	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
49	0	4	4	5	1	3	2	0	1	3	23
50	0	4	4	5	1	1	1	0	0	3	19
51	0	4	4	5	1	1	0	0	0	3	18
52	1	3	3	4	1	3	1	1	1	2	20
53	0	1	2	2	1	1	0	0	0	1	8
54	0	4	4	5	1	1	1	0	0	3	19

55	1	1	2	2	1	1	1	0	0	1	10
56	0	1	2	2	1	1	2	0	0	1	10
57	1	1	2	2	1	1	1	0	0	1	10
58	0	3	3	4	1	1	0	0	0	0	12
59	0	4	4	5	1	1	0	0	1	0	16
60	1	4	4	5	1	1	2	1	1	3	23
61	0	3	3	4	1	1	1	1	0	2	16
62	0	2	2	2	1	1	2	1	0	2	13
63	1	3	3	4	1	1	2	1	1	2	19
64	0	3	3	4	1	1	1	0	0	1	14
65	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
66	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	17
67	1	3	3	4	1	3	1	1	1	2	20
68	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
69	1	2	2	2	1	1	1	0	1	2	13
70	1	3	3	3	1	1	1	0	0	2	15
71	1	2	2	2	1	1	1	0	1	2	13
72	0	3	3	3	1	1	2	1	0	2	16
73	1	3	3	4	1	1	1	1	1	2	18
74	0	3	3	3	1	1	1	1	0	2	15
75	0	4	4	5	1	1	1	0	0	3	19
76	0	3	3	3	1	1	1	1	1	2	16
Total	32	191	208	230	146	159	145	110	116	131	1085

Esta matriz permite revisar la calificación asignada a cada artículo según el instrumento de revisión utilizado (Morales, Escudero y Gómez, 2014) de manera pormenorizada e individual; en los apartados siguientes se presentan los análisis realizados para establecer las tendencias en la muestra analizada:

7.7 Hipótesis

Tabla 8

Frecuencia por hipótesis (presencia/ausencia)

Hipótesis	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	47	61,84%
Presencia	29	38,16%
Total	76	100,00%

Según la variable de hipótesis, 61,84% de los artículos no evidencia explícitamente una o varias hipótesis, lo cual corresponde a 47 artículos de la muestra; el 38,16% sí da cuenta explícitamente de una o varias hipótesis, se identifica en 29 artículos.

7.8 Tipo de Hipótesis

Pese a que la hipótesis no se detalla en algunos artículos, dados los objetivos de los estudios que sí se explicitan, se puede inferir el tipo de hipótesis, encontrándose que, como se muestra en la tabla 9, en el 43,42% se identifica una hipótesis de tipo correlacional, el 23,69% corresponde a una hipótesis de tipo descriptiva, tanto la hipótesis comparativa como la hipótesis explicativa se puede evidenciar en un 15,79% respectivamente, por último, en un 1,31% de los artículos no es posible identificar un tipo de hipótesis

Tabla 9

Frecuencias por tipo de hipótesis

Tipo de hipótesis	Frecuencia	Porcentaje
Hipótesis descriptiva	18	23,69%
Hipótesis comparativa	12	15,79%
Hipótesis correlacional	33	43,42%
Hipótesis explicativa	12	15,79%
No hipótesis	1	1,31%

Total	76	100,00%
-------	----	---------

7.9 Tipo de Investigación

Tabla 10

Frecuencia por tipo de investigación

Tipo de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Exploratorio	2	2,63%
Descriptivo/comparativo	28	36,84%
Correlacional	34	44,74%
Explicativo	12	15,79%
Total	76	100,00%

Con respecto a la variable tipo de investigación, se evidencia que el 44,74% de las investigaciones son de orden correlacional (34 artículos), 36,84% se identifican como descriptivo/comparativo (28 artículos), el 15,79% de las publicaciones son clasificadas como de tipo explicativo (12 artículos), en el menor porcentaje se encuentran las investigaciones exploratorias con un 2,63% (2 artículos).

7.10 Diseño de Investigación

En cuanto a la variable *diseño de investigación*, el 36,84% de las investigaciones se identifican con un diseño trasversal descriptivo (28 artículos), el 31,58% corresponde a un diseño trasversal correlacional (24 artículos), 15,79 adoptan el diseño experimental (12 artículos), 13,16% corresponde a un diseño longitudinal (10 artículos) y, por último, 2,63% de las investigaciones se identifica el diseño trasversal exploratorio (2 artículos).

Tabla 11*Frecuencia por diseño de investigación*

Tipo de diseño de investigación	Frecuencia	Porcentaje
Transversal exploratorio	2	2,63%
Transversal descriptivo	28	36,84%
Transversal correlacional	24	31,58%
Diseño longitudinal	10	13,16%
Diseño experimental	12	15,79%
Total	76	100,00%

7.11 Método de Selección de la Muestra

En cuanto al *método de selección de la muestra* se encuentra que el 92,11% de las publicaciones (70 artículos) presenta explícitamente un método de selección, de igual forma, 7,90% no presenta un método de selección de la muestra (6 artículos).

Tabla 12*Frecuencia por método de selección de la muestra (presencia/ausencia)*

Método de selección de la muestra	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	6	7,90%
Presencia	70	92,11%
Total	76	100,00%

Ahora bien, en cuanto a las tipologías de muestro encontradas en los estudios analizadas se halló la siguiente distribución:

7.12 Tipo de Muestra

Tabla 13

Frecuencia por tipo de muestra

Tipo de muestra	Frecuencia	Porcentaje
No se especifica	3	3,95%
No probabilística	68	89,47%
Aleatoria estratificada	0	0,00%
Aleatoria simple	5	6,58%
Total	76	100,00%

En el tipo de muestra se evidencia que el 89,47% de las investigaciones utilizan un tipo de muestra no probabilística (68 artículos), 6,58% emplean un muestreo aleatorio simple (5 artículos), el 3,95% de las publicaciones no especifican que tipo de muestro se utilizó (3 artículos) y, en ningún artículo se emplea el tipo de muestra aleatoria estratificada.

7.13 Rango de Edad de la Muestra

En lo relacionado con *rango de edad de la muestra* se halló que el 68,42% (52 artículos), de las investigaciones empleo participantes entre los 13 y 72 meses de edad; el 27,63% de las investigaciones contó con una muestra de participantes igual o mayor a 73 meses de edad (21 artículos); no se reportan investigaciones que utilizaran participantes igual o menores a 12 meses de edad, en el 3,95% de las investigaciones (3 artículos) no aplicaba la variable de rango de edad de la muestra puesto que la muestra no pertenecía a una población infantil, en su lugar usaban adultos (profesores, padres) o bibliografía (artículos de investigación).

Tabla 14*Frecuencia por rango de edad de la muestra*

Rango de edad de la muestra	Frecuencia	Porcentaje
No aplica	3	3,95%
Igual o menor a 12 meses	0	0,00%
Entre 13 y 72 meses	52	68,42%
Igual o mayor a 73 meses	21	27,63%
Total	76	100,00%

7.14 Rango de Tamaño Muestral

En cuanto a la variable *rango de tamaño muestral*, tal y como refleja la tabla 14, se encuentra que 39,47% de las investigaciones presenta un tamaño de la muestra menor o igual a 25 participantes (30 artículos), en un 25,00% de las publicaciones se evidencia un tamaño muestral entre 26 y 50 participantes (19 artículos), 23,68% presenta entre 51 y 100 participantes (18 artículos), 9,21% de las investigaciones tiene un tamaño muestral mayor a 100 participantes, mientras que en un 2,63% de las publicaciones no aplica la variable de rango de tamaño muestral puesto que la muestra no se conformaba por niños.

Tabla 15*Frecuencia por rango de tamaño muestral*

Rango de tamaño de la muestra	Frecuencia	Porcentaje
No aplica	2	2,63%
Menor o igual a 25	30	39,47%
Entre 26 y 50	19	25,00%
Entre 51 y 100	18	23,68%
Mayor a 100	7	9,21%
Total	76	100,00%

7.15 Confiabilidad

Según la variable de confiabilidad, 59,21% de las publicaciones presenta confiabilidad por juicio de expertos o evaluador neutro (45 artículos), 25,00% de las investigaciones no hace explícito el grado de confiabilidad (19 artículos), 15,79% evidencia el uso de estadísticos para dar cuenta del grado de confiabilidad de la investigación (12 artículos).

Tabla 16

Frecuencia por confiabilidad

Confiabilidad	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	19	25,00%
Presencia juicio de expertos o evaluador neutro	45	59,21%
Presencia estadísticos	12	15,79%
Total	76	100,00%

7.16 Validez

Respecto a la evidencia de validez, 55,26% de las investigaciones no hacen explícito la validez de los instrumentos utilizados (42 artículos), mientras que 44,74% de las investigaciones si hacen explícito el grado de validez de los instrumentos utilizados (34 artículos).

Tabla 17

Frecuencia por validez

Validez	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	42	55,26%
Presencia	34	44,74%
Total	76	100,00%

7.17 Consentimiento Informado

Se evidencia que en un 52,63% de las investigaciones se hace explícito el uso del consentimiento informado (40 artículos), mientras que un 47,37% no hace explícito el uso del consentimiento informado en la investigación (36 artículos).

Tabla 18

Frecuencia por consentimiento informado

Consentimiento informado	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	36	47,37%
Presencia	40	52,63%
Total	76	100,00%

7.18 Análisis de Datos

Conforme al análisis de datos, 50,00% de las investigaciones realizan un análisis correlacional (38 artículos), 28,95% emplean un análisis descriptivo de los datos (22 artículos), 12,47% realiza un análisis explicativo (11 artículos) y, un 6,58% de las publicaciones no presenta un tipo de análisis de datos (5 artículos).

Tabla 19

Frecuencia por análisis de datos

Análisis de datos	Frecuencia	Porcentaje
No presenta análisis	5	6,58%
Descriptivo	22	28,95%
Correlacional	38	50,00%
Explicativo	11	14,47%
Total	76	100,00%

7.19 Puntaje Total 1

Tabla 20

Puntaje Total 1

	Total
Validos	76
Perdidos	0
Media	14.25
Desviación estándar	4.26
Mínimo	5.00
Máximo	23.00

De acuerdo con el puntaje total por artículo se encuentra que el máximo de puntos alcanzados es 23, el mínimo de puntos registrados por artículo es 5, el promedio de puntaje por publicación es de 14,25, con una desviación estándar de 4,26.

7.20 Puntaje Total 2

Según el puntaje total, la máxima puntuación alcanzada fue de 23 puntos, obtenida por dos artículos, el puntaje mínimo logrado fue de cinco puntos, conseguido por dos investigaciones respectivamente, la puntuación con mayor frecuencia es de 16 puntos con 12 investigaciones que representan un 15,79% del total; el segundo puntaje con mayor frecuencia fue 15 puntos con siete artículos, 9,21%; seguido por los puntajes 17, 18 y 19 con una prevalencia de 7,90% por puntaje (6 artículos cada uno), los puntajes 10 y 12 tuvieron una frecuencia de cinco artículos, equivalente a un 6,58%; los puntajes, los puntajes 9, 11, 13, 20 tuvieron una frecuencia de cuatro artículos, equivalente a un 5,26%; las puntuaciones 6, 8 y 14 mantuvieron una frecuencia de 3 artículos, correspondiente a un 3,95%.

Tabla 21*Puntaje Total 2*

	Puntaje total	Frecuencia	Porcentaje
5		2	2,63%
6		3	3,95%
8		3	3,95%
9		4	5,26%
10		5	6,58%
11		4	5,26%
12		5	6,58%
13		4	5,26%
14		3	3,95%
15		7	9,21%
16		12	15,79%
17		6	7,90%
18		6	7,90%
19		6	7,90%
20		4	5,26%
23		2	2,63%
Total		76	100,00%

7.21 Categorías Temáticas

Se establecieron siete categorías que engloban la totalidad temática de la muestra (76 artículos); estas son el resultado del análisis categorial efectuado a las variables centrales de las que se ocupa cada investigación; lo anterior, permitió identificar recurrencias y particularidades en relación con estas. A continuación, en la tabla 22 se exponen las categorías, su frecuencia y representación porcentual respecto al total de la muestra.

Tabla 22*Categorías temáticas*

Categorías Temáticas	Frecuencia	Porcentaje
Categoría Juego y Procesos Cognitivos	17	22,37%
Categoría Juego e interacción	16	21,05%
Categoría Juego en Niños con Patologías o Trastornos	16	21,05%
Categoría Juego y Estimulación de Otros Procesos	9	11,84%
Categoría Juego y Otras Variables	8	10,53%
Categoría Otros Estudios Sobre el Juego	5	6,58%
Categoría Estimulación de las Capacidades de Juego	5	6,58%
Total	76	100,00%

La categoría con mayor prevalencia fue la de Juego y Procesos Cognitivos, con un 22,37% (17) en esta categoría se clasifican aquellas investigaciones que miden o caracterizan el juego del infante en conjunto con un denominado proceso cognitivo. Por otra parte, se encuentra que las categorías Juego e interacción y Juego en Niños con Patologías o Trastornos se encuentran, en igual cantidad, presentes con 16 artículos cada una, lo cual corresponde al 21,05% por categoría.

Mas adelante, se encuentra la categoría de Juego y Estimulación de Otros Procesos la cual comprende 9 investigaciones (11,84%) cuya metodología se basa, en forma general, en la intervención diferentes procesos en el niño a través del juego. Por otra parte, la categoría de Juego y Otras Variables clasifica las investigaciones que vinculan las variables de juego con conceptos generales como lo son el sexo y la edad, esta categoría tuvo una prevalencia del 10,53%, con 8 artículos respectivamente.

Finalmente, se encuentra que las categorías de Otros Estudios Sobre el Juego y Estimulación de las Capacidades de Juego presentan la menor frecuencia entre las categorías temáticas analizadas, con cinco artículos por categoría, aproximadamente un 6,58% del total de la muestra.

A continuación, se presentan las tendencias investigativas halladas en la muestra de estudios analizados; si bien es difícil categorizar algunos estudios por la diversidad de

variables que incluyen, lo que se detalla en los próximos párrafos se corresponde con el análisis de recurrencias de las categorías centrales de las que se ocupan.

7.20.1 Categoría Juego y Procesos Cognitivos

La categoría de juego y procesos cognitivos es la de mayor concurrencia entre la muestra analizada, representa el 22,37% del total de artículos. Dicha categoría clasifica los artículos que pretenden encontrar relaciones entre el juego y otros procesos cognitivos, es decir, se evalúa las capacidades de juego y, de forma paralela, las capacidades en otro proceso cognitivo para identificar asociaciones.

Tabla 23

Categoría juego y procesos cognitivos

Categoría Juego y Procesos Cognitivos	Frecuencia	Porcentaje
Juego y Lenguaje	10	58,82%
Juego y Teoría de la Mente	2	11,76%
Juego y Función Ejecutiva	2	11,76%
Juego y Formas de Vitalidad	2	11,76%
Juego y Apego	1	5,88%
Total	17	100,00%

Se encuentra que la mayoría de los artículos clasificados en esta categoría correlacionan el juego y el lenguaje del niño, representando el 58,82% del total, lo cual corresponde a 10 investigaciones. Por otra parte, en la segunda frecuencia más común, con dos artículos cada una (11,76%), se encuentran tres correlaciones diferentes: juego y teoría de la mente, juego y función ejecutiva y, juego y formas de vitalidad. Por último, la correlación juego y apego tuvo la menor frecuencia en los estudios revisados, con tan solo un artículo encontrado que diera cuenta de esta relación (5,88%).

7.20.2 Categoría Juego e Interacción

En relación con esta categoría, se encontró que de la totalidad de la muestra (76 artículos) el 21,05% (16) estudios están orientados a investigar las relaciones que se establecen entre la cualidad del juego expresado en el niño y las características de la interacción que establecen con personas significativas. El detalle de estos estudios se aprecia en la Tabla No. 24

Tabla 24

Categoría juego e interacción

Categoría Juego e Interacción	Frecuencia	Porcentaje
Juego e interacción materna (en dos casos se analiza también TOM)	10	62,50%
Juego e interacción paterna	1	6,25%
Juego e interacción docentes	2	12,50%
Juego e interacción pares	2	12,50%
Juego e interacción pares y adultos	1	6,25%
Total	16	100,00%

Al analizar el comportamiento específico de los 16 estudios que incluye esta categoría, se encuentra que más de la mitad de los estudios (62,5%, 10 estudios) sobre juego e interacción se dirigen a establecer relaciones entre la interacción materna (progenitora) y la calidad del juego; así mismo, se encontró que la interacción con docentes y con pares representan la segunda tendencia con más estudios, cada una representando 12,5% de las investigaciones (2 estudios para cada una de estas relaciones).

Por último, se encontró que el 6,25% de las investigaciones de esta categoría, intentan establecer relaciones comparativas entre el desempeño de los niños en el juego y las cualidades de la interacción con pares y adultos; por otro lado, sólo se encontró una investigación (6,25%) interesada en conocer lo que ocurre con esta relación en cuanto a la interacción con padres del sexo masculino.

7.20.3 Categoría Juego y Estimulación de Otros Procesos

Según la tabla 25, se evidencia que el 11,84% (9) del total de artículos revisados (76) introduce el juego como herramienta para la estimulación de otros procesos psicológicos; en este tipo de investigaciones se desarrollan intervenciones de juego con el propósito de potenciar otros procesos como lo son el lenguaje, la función simbólica, la teoría de la mente, etc.

Tabla 25

Categoría juego y estimulación de otros procesos

Categoría Juego y Estimulación de Otros Procesos	Frecuencia	Porcentaje
Juego y Estimulación del Lenguaje	2	22,22%
Juego y Estimulación del Desarrollo	1	11,11%
Juego y Estimulación de Habilidades Sociales	2	22,22%
Juego y Estimulación Lenguaje y Teoría de la Mente (ToM)	1	11,11%
Juego y Estimulación de ToM	2	22,22%
Juego y Estimulación de la Función Simbólica	1	11,11%
Total	9	100,00%

Según lo analizado en esta categoría, se encontró que el lenguaje es uno de los procesos más estimulados a través del juego, puesto que representa el 33,3% de la muestra de la categoría, que resulta de sumar los dos estudios exclusivos sobre lenguaje (22,2%) y aquel que además de este proceso también se ocupa de la ToM (11,1%). Situación similar se encuentra en relación a la teoría de la mente, que también representa el 33% de la muestra al incluir el estudio que además del lenguaje, se focaliza en la intervención de la teoría de la mente.

El siguiente proceso con mayor representación en esta categoría, se corresponde con la *estimulación de habilidades sociales* con un 22.2% de los 9 estudios analizados. Finalmente, en una tendencia con menor frecuencia, se ubica el juego y la estimulación del

desarrollo en general y de la función simbólica en particular; cada uno de estos temas representa el 11,11% de los estudios de este grupo.

7.20.4 Categoría Estimulación de las Capacidades de Juego

Esta categoría resulta llamativa debido a que representan investigaciones orientadas a analizar la relación entre el uso de ciertas herramientas, y la mejora en el desempeño del niño durante el juego simbólico; en otras palabras, recoge las cinco investigaciones basadas en la estimulación de las capacidades de juego en los niños; esta categoría es la menos recurrente en los estudios evaluados, representando tan solo el 6.57% del total de la muestra (76 artículos).

Tabla 26

Categoría estimulación de las capacidades de juego

Categoría Estimulación de las Capacidades de Juego	Frecuencia	Porcentaje
Estimulación del Juego Mediante la Realidad Virtual	1	20,00%
Estimulación del Juego en Niños con TEA	4	80,00%
Total	5	100,00%

Respecto al comportamiento de esta categoría en la muestra, se encuentra la fuerte tendencia a la estimulación del juego en niños diagnosticados con trastorno del espectro autista, con un 80% del total de la categoría (4 investigaciones) y una sola investigación dirigida a niños con desarrollo típico (20%) usando realidad virtual para la mejora del juego simbólico; aquí es importante aclarar que, a diferencia de la anterior categoría, donde se describió la tendencia de investigación en relación a la implementación del juego como herramienta para la estimulación en niños en ToM, aquí se realiza una intervención en niños con TEA para estimular o potenciar sus capacidades de juego.

7.20.5 Categoría Juego en Niños con Patologías o Trastornos

Según lo hallado en la revisión sistemática, se encontró que además del marcado interés de los investigadores del juego simbólico por comprender su efecto o sus relaciones con el trastorno del espectro autista, este tipo de juego se ha estudiado en asociación con otros trastornos y patologías como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 27

Categoría juego en niños con patologías o trastornos

Categoría Juego en Niños con Patologías o Trastornos	Frecuencia	Porcentaje
Juego y TEA	5	31,25%
Juego y Trastornos del Lenguaje	3	18,75%
Juego y Encefalopatías	1	6,25%
Juego y TEA y TDAH	1	6,25%
Juego y Enfermedades Crónicas	1	6,25%
Juego y Niños Hospitalizados	1	6,25%
Juego y Ceguera	1	6,25%
Juego y Síndrome Alcohólico Fetal	1	6,25%
Juego y Discapacidad Cognitiva	1	6,25%
Juego y Parálisis Cerebral	1	6,25%
Total	16	100,00%

Al igual que la categoría de *juego e interacción*, la categoría de juego en niños con patologías o trastornos corresponde al 21,05% (16) de la totalidad de la muestra; en esta se ubican los estudios que relacionan el juego, característica y resultados en muestras de niños con un diagnóstico de una patología (por ejemplo, ceguera) o un trastorno (por ejemplo, TEA).

La patología o trastorno más frecuentemente encontrado en las investigaciones fue el trastorno del espectro autista con un 31,25% (5) de los 16 estudios incluidos en esta categoría; se señala que, en esta tendencia, se ubican investigaciones en las cuales se caracteriza y describe el tipo y calidad de juego presentes en población de niños con TEA o se compara con niños de desarrollo típico y síndrome de Down.

Una segunda tendencia se concentra en la medición y descripción de las capacidades de juego en niños con trastornos del lenguaje con un 18,75%, correspondiendo a tres artículos del total de la categoría. Finalmente, se encuentra que la evaluación de la capacidad de juego es igual de frecuente en niños con las siguientes condiciones: Encefalopatías, TEA y TDAH, Enfermedades Crónicas, Niños Hospitalizados, ceguera, Síndrome Alcohólico Fetal, Discapacidad Cognitiva y Parálisis Cerebral, cada una representa el 6,25% del total de la categoría, con una frecuencia de un artículo por tema.

7.20.6 Categoría Juego y Otras Variables

En la categoría juego y otras variables se encuentran las investigaciones que pretenden relacionar las características del juego infantil con variables sociodemográficas o del contexto, tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 28

Categoría juego y otras variables

Categoría Juego y Otras Variables	Frecuencia	Porcentaje
Juego y Edad	2	25,00%
Juego y Ambientes de Juego	2	25,00%
Juego y Estrato Socioeconómico	1	12,50%
Juego y Sexo	3	37,50%
Total	8	100,00%

De los 8 artículos agrupados en esta categoría, el 37,5% de los estudios están encaminados a relacionar la cualidad del juego infantil con la variable sexo; en estos estudios se comparó el desempeño diferencial de niños y niñas durante su ejecución en el juego, así mismo, se orientan a identificar diferencias en términos de preferencias de hombres y mujeres por cierto tipo de juguetes o de actividad lúdica. Así mismo, el 25% de las investigaciones de este estudio, relacionan el juego con la variable edad, en los cuales se intentó describir cómo varía el juego infantil en diferentes momentos del ciclo vital.

Otro 25% de los estudios de esta categoría realizan el análisis de cómo varía el juego infantil a partir de cambios o características específicas en el ambiente de juego, en los materiales (juguetes) y espacios disponibles. El restante 12,5% de los estudios se dirigen a asociar la variable sociodemográfica del estrato socioeconómico de la familia con las características del juego exhibido por los niños.

7.20.7 Categoría Otros Estudios Sobre el Juego

Esta categoría que contiene cinco artículos está conformada por aquellos estudios orientados a estudiar el juego con fines más generales y a obtener datos más globales de su uso, características o formas de medición.

Tabla 29

Categoría otros estudios sobre el juego

Categoría Juego y Otras Variables	Frecuencia	Porcentaje
Juego Terapéutico	2	40,00%
Caracterización del Juego	2	40,00%
Validación de Instrumentos de Juego	1	20,00%
Total	5	100,00%

Como puede observarse en la tabla, el 40% de los estudios de esta categoría (2) están orientados a indagar acerca de los efectos que propicia la utilización del juego con fines terapéuticos, y especialmente en la expresión de la vida interna del niño; también se halló que el 40% de las investigaciones centran su interés en conocer las características que toma el juego infantil en momentos puntuales del ciclo vital de los niños con desarrollo típico, y el restante 20% de los estudios de este grupo, se dirigen a validar un instrumento diseñado específicamente para evaluar las características del juego infantil.

8. Conclusiones

- A partir de los resultados expuestos, es posible concluir la mayoría de los artículos (73,68%) fueron publicados en idioma inglés, incluso cuando la distribución de artículos por país no señala una mayoría en países de habla inglesa; lo señalado indica una tendencia mundial a establecer el inglés como idioma en el campo académico y de la ciencia.
- De acuerdo con la frecuencia de artículos publicados por año, es posible afirmar que en periodo que comprende desde 2010 a 2020 se presenta una tendencia al incremento de publicaciones sobre el juego simbólico; se resalta que los últimos cinco años (2015-2020) concentran más de la mitad de las publicaciones sobre el juego simbólico (53,95%).
- Respecto al país de publicación, el país con mayor número de publicaciones es Estados Unidos (18 artículos), sin embargo, se señala que en total se identificaron 24 países diferentes y, aunque Estados Unidos sea la frecuencia modal, no representa la mayor parte de la muestra estudiada, al contrario, es posible identificar el estudio del juego simbólico en todos los continentes, lo cual señala un interés general a nivel mundial sobre el juego simbólico.
- Según la base de datos se encuentra una marcada tendencia a la publicación en Google Scholar (51,32%), la cual, a diferencias de las demás bases de datos utilizadas para este estudio, es de acceso completamente libre; esta tendencia es respaldada por Google Trends en el cual se evidencia una clara preferencia del uso de Google Scholar sobre las bases de datos Dialnet, Web of Science o DOAJ¹.
- Con relación al autor fundamental empleado en la investigación, no se encontró una clara tendencia hacia un autor en particular, empero, el valor con mayor frecuencia

¹<https://trends.google.es/trends/explore?cat=174&date=2010-01-01%202020-12-31&q=google%20scholar,Web%20of%20Science,Directory%20of%20Open%20Access%20Journals,Dialnet>

fue *No presenta autor fundamental* (8 artículos), el autor con mayor prevalencia fue Bornstein, M. H. con tan solo 6 artículos (7,9%).

- Ahora bien, con respecto al nivel de evidencia, como primera conclusión es posible afirmar que con respecto a la presencia o no de una hipótesis explícita se encuentra un alto porcentaje de artículos que no explicitan la hipótesis de investigación (61,84%), lo cual puede vincularse con la variable de tipo de investigación donde el 81,58% del total de la muestra son artículos de tipo descriptivo-comparativo o correlacional y solo el 18,42% se trata de estudios exploratorios o descriptivos donde el planeamiento de hipótesis es un componente habitual.
- En concordancia con lo expuesto anteriormente, se identificó como tendencia el tipo de hipótesis descriptiva o correlacional, en línea con tipo de investigación que plantean la mayoría de los estudios.
- Como se mencionó, la mayoría de los artículos establecen un tipo de investigación que buscó, por un lado, describir ciertas cualidades o características de determinada población infantil en lo referente al juego simbólico o, por otra parte, identificar el nivel o características de la relación entre el juego simbólico y otra variable definida. Esta tendencia de investigación resalta la ausencia de estudios explicativos de carácter más experimental.
- Retomando lo último mencionado, en cuanto al diseño de investigación se encuentra una clara tendencia a trasversal descriptivo y trasversal correlacional (68,42%) resaltando una baja tendencia al desarrollo de estudios de orden experimental, los cuales, debido a los parámetros utilizados, generan un nivel de evidencia mayor, por lo tanto, resultarían más beneficiosos para la construcción de conocimiento válido y replicable sobre el juego simbólico.
- Según los resultados obtenidos sobre el método de selección de la muestra se evidencia una clara tendencia (92,11%) de presentar explícitamente un método de selección de la muestra, lo cual da cuenta de unos parámetros básicos de construcción de investigaciones confiable; no obstante, de acuerdo con el tipo de muestra, se encuentra que la mayoría de las investigaciones reportan una muestra *No probabilística* (89,47%) lo cual traduce una puntuación baja en cuanto al nivel de evidencia y capacidad de replicación o comprobación de dicha investigación.

-
- En lo relacionado con el rango de edad se concluye que, a partir de los rangos establecidos, la mayoría de las investigaciones evalúa a los participantes en rangos de edad que coinciden con los cambios y niveles de capacidad representacional y simbólica del niño. Asimismo, se destaca la tendencia a estudios en poblaciones infantiles mayores 12 meses de edad, esto se asocia al diseño metodológico de la investigación y la tendencia a explorar el juego simbólico en etapas superiores, resaltando la presencia de artículos con muestras superiores a los 73 meses de edad.
 - Sobre el rango de tamaño muestral se identifica la ausencia de estudios con poblaciones mayores a 100 personas lo cual disminuye el nivel de evidencia, la mayoría de las investigaciones reportó un número de participantes menor o igual a 50 niños.
 - Respecto al índice de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados se concluye que la mayoría de las investigaciones reportan el nivel de confiabilidad de la investigación, contrariamente al índice de validez, en el cual se encuentra que la mayoría de los artículos no hacen explícito la validez de los instrumentos empleados.
 - En cuanto a única consideración ética evaluada, sea este el consentimiento informado, se concluye que pese a que la mayoría de las investigaciones hacen explícito el uso del consentimiento informado, un porcentaje considerable (47,37%) no realizan empleo de este; se comprende entonces que, al tratarse de estudios donde la población a evaluar son niños, en su gran mayoría atravesando la primera infancia, la presencia de consideraciones éticas debe ser un requisito de obligatoriedad para garantizar el grado de evidencia de los resultados producidos.
 - En el tipo de análisis de datos, y en concordancia con variables abordadas anteriormente, la mayoría de las investigaciones ejecutan análisis de tipo correlacional o descriptivo.
 - Respecto a las puntuaciones totales en relación con el nivel de evidencia por artículo se encontró que la investigación con mayor nivel de evidencia alcanzó los 23 puntos, mientras que el artículo que reportó menor nivel de evidencia obtuvo tan solo 4 puntos, en general los estudios obtuvieron una media de 14,25 puntos, se evidencia una tendencia a obtener niveles de evidencia más altos, siendo la frecuencia más repetida los artículos 16 puntos en total.

-
- Por lo que concierne a las categorías temáticas definidas en el presente estudio, se concluye la temática identificada con mayor frecuencia es la que relaciona el juego simbólico con algún proceso cognitivo en el niño, de igual forma, la mayoría de los estudios pertenecientes a esta categoría vincula el juego con el lenguaje, marcando un claro interés en como el juego y el desarrollo del lenguaje se influyen mutuamente a lo largo de la primera infancia.
 - Por su parte, más de la mitad de los estudios que indagan sobre la relación entre el juego simbólico y tipos o características de una interacción particular, estudian específicamente la interacción que el infante mantiene con su progenitora. Resulta necesario ampliar el estudio a otras personas significativas y a los pares en cuanto a su capacidad para promover o influir positivamente en el desarrollo el juego simbólico.
 - De igual forma, en la categoría de juego simbólico y estimulación de otros procesos psicológicos se encuentra una distribución más o menos equitativa de los artículos, no se encuentran tendencias marcadas, no obstante, es evidente la inclinación a utilizar el juego o intervenciones basadas en el juego para promover o potenciar el desarrollo de otros procesos y capacidades como lo son el lenguaje, habilidades sociales, teoría de la mente, etc.
 - Al mismo tiempo, se encuentra la prevalencia de la categoría de estimulación de las capacidades de juego, en la cual el juego simbólico es tomado como una competencia susceptible de ser potencializada en el niño, esta categoría demuestra una consistente inclinación investigativa a mejorar las capacidades de juego en niños con diagnóstico de TEA.
 - Se destaca una clara tendencia al estudio del juego simbólico en niños con patologías o trastornos (21,05%), específicamente en niños con diagnóstico de TEA, donde se ha evidenciado deficiencias en la capacidad representacional y simbólica.
 - Finalmente, en cuanto las categorías temáticas de juego y otras variables, se introducen tendencia como el juego y la edad o el juego y el estrato socioeconómico, siendo el nivel de producción bajo en estas tendencias sería recomendable ampliar estos campos de estudio que asocian la capacidad de juego simbólico y variables poco estudiadas.

Referencias

- Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G., & Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades en el nivel preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(2), 42-49. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>.
- Ardanuy, J. (2012). *Breve introducción a la bibliometría. La base de datos scopus y otros e-recursos del CBUES como instrumento de gestión de la actividad investigadora*. Universidad de Barcelona.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506.
- Bautista Vallejo, J. M. (2001). Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria. *Universidad de Huelva*.
- Bentenuto, A., De Falco, S., & Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in Psychology*, 7, 18-29.
- Bishop, M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and Psychopathology*, 17(2), 447-465.
- Bofarull Sanz, N., & Fernández Viader, M. (2012). Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3).
- Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 468-479.
- Chan, P. C., Chen, C. T., Feng, H., Lee, Y. C., & Chen, K. L. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 43-52.
- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 1436-1445.

-
- Cruz, P. C., Torres, J. R., & Pavón, S. M. (2020). Tratamiento metodológico de la coeducación a través del juego simbólico, en un aula de educación infantil. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 255-276. Doi: 10.14295/de.v8iEspeciam.9545.
- Damián, M. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Revista Psicología Educativa*, 2007, 13(2), Págs. 133-149. ISSN: 1135-755.
- Dávila, M., Guzmán, R., Arroyo, H., Piñeres, D., De la Rosa, D., & Caballero-Urbe, C. (2009). Bibliometría: conceptos y utilidades para el estudio médico y la formación profesional. *Salud Uninorte*, 25(2), 319-330.
- del Toro Alonso, V. (2017). El Juego simbólico en alumnos con Síndrome de West y otras Encefalopatías Epilépticas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2).
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Delvecchio, E., Salcuni, S., Lis, A., Germani, A., & Di Riso, D. (2019). Hospitalized Children: Anxiety, Coping Strategies, and Pretend Play. *Frontiers in Public Health*, 7(250). Doi: 10.3389/fpubh.2019.00250.
- Di Riso, D., Salcuni S., Lis, A., & Delvecchio, E. (2017). From Research to Clinical Settings: Validation of the Affect in Play Scale – Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian Children. *Frontiers in Psychology*, 8(728). Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00728.
- Di Riso, D., Cambrisi, E., Bertini, S., & Miscioscia, M. (2020). Associations between Pretend Play, Psychological Functioning and Coping Strategies in Pediatric Chronic Diseases: A Cross-Illness Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 43-64.
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism Journal*, 10(1), 53-69.
- Edo, M., Planas, N., & Badillo, E. (2009). Mathematical learning in a context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 325-341.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Editorial Pablo del Río.
- Español, S., & Firpo S. (2009). *El juego musical entre otros juegos*. En VIII Reunión Anual de SACCoM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Villa María, Argentina.

- Español, S., Bordonni, M., Martínez, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development, 40*, 242-251.
- Faja, S., Dawson, G., Sullivan, K., Meltzoff, A. N., Estes, A., & Bernier, R. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research, 9*(12), 1274-1284.
- Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovič-Umek, L., & Sočan, G. (2015). Home environment as a predictor of child's language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psihološka Obzorja: Horizons of Psychology, 24*, 1-12
- Foley, G. M. (2017) Play as Regulation Promoting Self-Regulation Through Play. *Topics in Language Disorders, 37*(3), 241-248.
- García Cernaz, S. (2018). *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*. Jornadas de Investigación en Música JIMUS 2018, La Plata, Argentina.
- García-Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., & Gil-Díaz, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre Educación, 38*, 253-278.
- Giraldo Agudelo, M., Gómez López, M., & Klimenko, O. (2015). Acercamiento a un programa de fortalecimiento de habilidades sociales en la etapa preoperacional a través del juego simbólico. *Revista Psicoespacios, 9*(14), pp. 161-196, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>.
- González, M. C., Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(2), 287-308. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08).
- González-Moreno, C. (2018) Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina. 66*(3), 365-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>.
- González-Moreno, C. X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina, 63*(2), 235-241.

Google. (2021). Fuente de datos: Google Trends. <https://trends.google.es/trends/explore?cat=174&date=2010-01-01%202020-12-31&q=google%20scholar,Web%20of%20Science,Directory%20of%20Open%20Access%20Journals,Dialnet>

- Guiberson, M. (2016). Gesture, play, and language development of Spanish-speaking toddlers with developmental language disorders: A preliminary study. *Communication Disorders Quarterly, 37*(2), 88-99.
- Gulsrud, A. C., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2007). Children with autism's response to novel stimuli while participating in interventions targeting joint attention or symbolic play skills. *Autism Journal, 11*(6), 535-546.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Editorial McGraw-Hill.
- Halfon, S., & Bulut, P. (2019). Mentalization and the growth of symbolic play and affect regulation in psychodynamic therapy for children with behavioral problems. *Psychotherapy Research, 29*(5), 666-678.
- Halfon, S., Bekar, Ö., Ababay, S., & Dorlach, G. Ç. (2017). Dyadic mental state talk and sophistication of symbolic play between parents and children with behavioral problems. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 16*(4), 291-307.
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & PACT Consortium. (2017). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ?. *Autism Journal, 21*(1), 37-50.
- Henricks, T. S. (2014). Play as Self-Realization: Toward a General Theory of Play. *American Journal of Play, 6*(2), 190-213.
- Hernández, A., & Camacho, J. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Revista Cuadernos del Profesorado, 13*(26), 41-53.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta Edición). Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & de Pablo, C. (2007). Desarrollo del Juego Simbólico mediante el uso de herramientas de Realidad Virtual en niños con Autismo. Un estudio de caso. *Ediciones Pirámide*, pp. 69 - 86.
- Jambrina, R. (2002). El juego en la infancia. *Revista Candidus, 4*(21-22), 134-137.

- Jester, M., & Johnson, C. J. (2016). Differences in theory of mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. *Infant and Child Development*, 25(1), 24-42.
- Joaquim, R., da Silva, F., & Lourenço, G. (2018). The make-believe and games as an intervention strategy for an infant with delay in child development. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(1), 63-71.
- Joginder Singh, S., Iacono, T., & Gray, K. M. (2014). An investigation of the intentional communication and symbolic play skills of children with down syndrome and cerebral palsy in Malaysia. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 71-89.
- Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S., & Lerner, M. D. (2016). Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 7, 1577.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T., & Helleman, G. (2012). Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5), 487-495.
- Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G., & De Lacey, P. (2004). Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantage?. *Early Child Development and Care*, 174(4), 389-400.
- Kwak, K., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2008). Child and mother play in South Korea: a longitudinal study across the second year of life. *Psychologia*, 51(1), 14-27.
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 560-564.
- Lee, G. T., Feng, H., Xu, S., & Jin, S. J. (2019). Increasing "object-substitution" symbolic play in young children with autism spectrum disorders. *Behavior modification*, 43(1), 82-114.
- Lee, G. T., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y., & Xu, J. (2019). Teaching "Imaginary Objects" Symbolic Play to Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4109-4122.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94(4), 412.
- Makarem, M., MalekPour, M., & Ghamarani, A. (2020). The Effectiveness of Symbolic Play Training on Social Interaction in Children with High Performance Autism Disorder: Single-subject Study. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 2(1), 57-70.

- Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., & Yirmiya, N. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1321-1328.
- Marjanovi Umek, L., & Lewnik Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(1), 55-64.
- 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.
- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Thurman, A., Summers, S., Stewart, A., & Abbeduto, L. (2015). Play with objects in young males with fragile X syndrome: A preliminary study. *Journal of communication disorders*, 53, 17-29.
- Melzer, D. K., & Palermo, C. A. (2016). 'Mommy, You are the Princess and I am the Queen': How Preschool Children's Initiation and Language Use During Pretend Play Relate to Complexity. *Infant and Child Development*, 25(2), 221-230.
- Meneses, J., Barrios, M., Lozano, L. M., Bonillo, A., Turbany, J., Cosculluela, A., & Valer, S. (2013). *Psicometría*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Molteno, C. D., Jacobson, S. W., Carter, R. C., & Jacobson, J. L. (2010). Infant symbolic play as an early indicator of fetal alcohol-related deficit. *Infancy Journal*, 15(6), 586-607.
- Morales, B., Escudero, L., Gómez, D. (2014). *Revisión sistemática de investigaciones sobre la relación entre los rasgos de la personalidad y el uso de redes sociales* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Morales, P., Domènech, E., Jané, M., & Canals, J. (2013). Trastornos leves del espectro autista en educación infantil: prevalencia, sintomatología co-ocurrente y desarrollo psicosocial. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 18(3), 217-231.
- Moreno, J. A., & Rodríguez, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil (capítulo 4). En *Aprendizaje deportivo* (pp. 69-103). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., & Van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 857-866.

- Noll, L., & Harding, C. (2003). The relationship of mother-child interaction and the child's development of symbolic play. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 24(6), 557-570.
- Orr, E. (2018). Beyond the pre-communicative medium: A cross-behavioral prospective study on the role of gesture in language and play development. *Infant Behavior and Development*, 52, 66-75.
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 87-102.
- Osório, A., Meins, E., Martins, C., Martins, E. C., & Soares, I. (2012). Child and mother mental-state talk in shared pretense as predictors of children's social symbolic play abilities at age 3. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 719-726.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading research quarterly*, 163-175.
- Pfeifer, L. I., Pacciullo, A. M., Santos, C. A. D., Santos, J. L. D., & Stagnitti, K. E. (2011). Pretend play of children with cerebral palsy. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 31(4), 390-402.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. 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.
- Quintas, T. D. Á., Curti, L. M., Goulart, B. N. G. D., & Chiari, B. M. (2009). Characterization of symbolic play in deaf children: case and control studies. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(4), 303-308.
- Quittner A. L., Cejas I., Wang N-Y., Niparko J. K., Barker D. H. (2016) Symbolic Play and Novel Noun Learning in Deaf and Hearing Children: Longitudinal Effects of Access to Sound on Early Precursors of Language. *PLoS ONE J*, 11(5). Doi:10.1371/journal.pone.0155964.
- Raznoszczyk de Schejtman, C. D., Laplacette, J. A., Huerin, V., Barreyro, J. P., Vernengo, M. P., & Duhalde, C. (2017). Estudio longitudinal observacional sobre los procesos de regulación

- afectiva y simbolización a partir de Interacciones Lúdicas madre-bebé y madre-niño preescolar. *Investigaciones en Psicología*, pp. 67-78.
- Romli, M. H., & Wan Yunus, F. (2020). A Systematic Review on Clinimetric Properties of Play Instruments for Occupational Therapy Practice. *Occupational therapy international*, pp. 1-19
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P., Garrido, R., Rosemberg, C. R., Rodríguez Sáenz, I., *Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos*, (pp. 61-75). Editorial Noveduc.
- Rotsztein, B., & Zelazo, P. R. (2000). *The development of sex-typed toy preferences and symbolic play behavior*. En Poster presentation, American Psychological Association Convention, Washington, DC, United States of America.
- Ruiz de Velasco A., & Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 71(1), 37-62.
- Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, J. (2012). Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 27-36.
- Salvatori, P., Neri, E., Chirico, I., Andrei, F., Agostini, F., & Trombini, E. (2016). Mother-toddler play interaction in extremely, very low birth weight, and full-term children: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1511.
- Santos, V. L. A., Almeida, F. A., Ceribelli, C., Ribeiro, C. A. (2020). Understanding the dramatic therapeutic play session: a contribution to pediatric nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 73(4):e20180812. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0812>
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism Journal*, 6(2), 169-179.
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En *Educación, procesos pedagógicos y equidad: Cuatro Mimos de investigación* (pp. 193-244). GRADE Group for the Analysis of Development.

- Slot, P. L., & Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development, 26*(6), e2038.
- Smith, L. B., & Jones, S. S. (2011). Symbolic play connects to language through visual object recognition. *Developmental Science, 14*(5), 1142-1149.
- Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research, 14*(4), 389-406.
- Stahmer, A. C., Schreibman, L., & Powell, N. P. (2006). Social validation of symbolic play training for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3*(2), 196.
- Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 31*(1), 39-55.
- Stein, A., & Migdalek, M. (2017). La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología, 31*(122), 2-15.
- Stone, S. J., & Stone, B. A. (2015). Play and early literacy: An analysis of kindergarten children's scaffolding during symbolic play transformations. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development, 2*, 3-16.
- Talero-Gutiérrez, C., Rodríguez, M., De La Rosa, D., Morales, G., & Vélez-Van-Meerbeke, A. (2012). Profile of children and adolescents with autism spectrum disorders in an institution in Bogota, Colombia. *Neurología, 27*(2), 90-96.
- Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2009). Mother-child play: children with Down syndrome and typical development. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 114*(4), 274-288.
- Venuti, P., De Falco, S., Giusti, Z., & Bornstein, M. (2008). Play and emotional availability in young children with Down syndrome. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, 29*(2), 133-152.
- Vielma, V., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 3*(9), 30-37.

-
- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas*, 5(2), 269-282.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pedagógica.
- Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial Akal.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wong, C. S., Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2007). The acquisition and generalization of joint attention and symbolic play skills in young children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 101-109.