



El juego simbólico como estrategia de intervención psicológica en niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista: revisión documental

Manuela García Henao

Manuela Posada Muñoz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Asesor

Johny Andrey Villada Zapata, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Psicología
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita

(García Henao & Posada Muñoz, 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

García Henao, M., & Posada Muñoz, M. (2022). *El juego simbólico como estrategia de intervención psicológica en niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista: revisión documental*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Alba Nelly Gómez García.

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.

Agradecimientos

Gracias a nuestra Alma Mater, a nuestro asesor Johny Villada, a nuestros docentes y a todas las personas que hicieron parte de este proceso formativo.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Conceptualización	10
1.1 El juego.....	10
1.2 El desarrollo evolutivo del juego.....	12
1.3 El juego simbólico.....	18
1.4 La función del juego simbólico.....	21
1.5 Trastorno del espectro autista.....	22
1.6 Juego Simbólico en el Trastorno del Espectro Autista.....	30
2 El juego como estrategia de evaluación e intervención	33
2.2 El juego como estrategia de intervención en psicología.	49
2.3 El juego simbólico como estrategia de intervención en psicología.....	52
3 El juego simbólico como estrategia de intervención en el trastorno del espectro autista	68
Análisis de las intervenciones presentadas.....	82
Comentarios finales.....	85
Referencias	86

Lista de tablas

Tabla 1 Desarrollo evolutivo del juego y el juego simbólico.....	15
Tabla 2 Dimensiones del continuo autista	28
Tabla 3 Pruebas para la evaluación del desarrollo infantil a través del juego.....	44
Tabla 4 Intervenciones con juego simbólico en niños con TEA	70

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
RAE	Real Academia Española
OMS	Organización Mundial de la Salud
TEA	Trastorno del Espectro Autista
ToM	Teoría de la Mente
ASD	Autistic Syndrome Disorder
DSM-V	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
CIE-10	Clasificación Internacional de Enfermedades
TPBA	Transdisciplinary Play Assessment
APS	Escala de Afectividad en el Juego
FPP	Juego Funcional con conductas de Simulación
OS	Sustitución de Objetos
AIO	Imaginación de Objetos Ausentes
AAA	Asignación de Atributos Ausentes
ELO	Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral
ToP	Test of Playfulness
PEDI	Pediatric Evaluation of Disability Inventory
PEDI-CAT	Pediatric Evaluation of Disability Inventory Computer Adaptive
GAS	Goal Attainment Scaling
IPG	Integrated Play Groups

Resumen

La presente revisión documental tiene como objetivo principal presentar estrategias de intervención para niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que se basan en la implementación de programas de juego simbólico en el campo de la psicología. Para esto primero se conceptualiza al lector acerca del juego, de cómo éste se desarrolla evolutivamente y las fases o formas que lo componen. Se muestra la importancia del juego simbólico en la formación de las funciones psicológicas superiores y la vida en sociedad. Se enuncian algunas técnicas que le han permitido a la psicología evaluar el desarrollo cognitivo infantil a través de la observación y sistematización de los distintos tipos de juego en los niños. En consideración con la dificultad que suelen tener los niños con diagnóstico de TEA para jugar simbólicamente, se argumenta acerca de la utilidad del juego simbólico como estrategia de intervención en psicología. Adicionalmente se registran algunas investigaciones, estudios o tratamientos realizados con intervenciones basadas en programas de juego simbólico para mejorar distintas funciones psicológicas tanto en niños con un desarrollo neurotípico como en niños con diagnóstico de TEA. Debido a los resultados obtenidos en los experimentos enunciados y la revisión documental realizada, se concluye que los programas de juego simbólico como estrategia de intervención tienen un efecto positivo en las distintas funciones psicológicas superiores, así como en las habilidades sociales de los participantes.

Palabras clave: autismo, juego simbólico, psicología, intervención, desarrollo

Abstract

The main objective of this documentary review is to demonstrate the effectiveness of symbolic game-based intervention strategies for children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the field of psychology. In the first place, the reader is conceptualized about “play”, how it develops and the phases or forms that it can have. Then, the importance of symbolic play in the development of higher psychological functions and social interaction is explained. Also, some techniques that have allowed the field of psychology to test children's cognitive development through the observation and systematization of the different types of play are enunciated. Considering the difficulty that children diagnosed with ASD tend to have in terms of pretend play, the utility of symbolic play as an intervention strategy in psychology is argued. In this order, some investigations, studies, or treatments carried out based on symbolic play programs to improve different psychological functions both in children with neurotypical development and in children diagnosed with ASD are exposed. And due to the results obtained in those experiments and the documentary review carried out, it is concluded that symbolic game programs as an intervention strategy have a positive effect on the different higher psychological functions as well as on the social skills of the participants.

Keywords: autism, symbolic play, psychology, intervention, cognitive development, pretend play

Introducción

La forma en que se aborda e interviene desde la psicología a las personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista desde su descubrimiento hasta el día de hoy ha sido muy diversa. En parte debido a que no se ha logrado establecer una etiología clara del trastorno. Razón por la cual se ha considerado necesario centrarse principalmente en las manifestaciones nucleares de esta condición, que son: las deficiencias en la interacción social, las alteraciones en la comunicación y los intereses restringidos y comportamientos repetitivos o estereotipados. Algunos autores sustentados en teorías explicativas cognitivas sugieren que estas deficiencias se manifiestan en las personas con Trastorno del Espectro Autista en una dificultad para el desarrollo del juego simbólico que a largo plazo podría estar relacionado con el desarrollo funciones ejecutivas; la interacción y adaptación al mundo social; el desarrollo del lenguaje; la formación y consolidación de representaciones de sí mismo y de los demás; el desarrollo emocional con la tramitación de miedos, frustraciones, etc; el desarrollo motriz; la autonomía; la interiorización de normas; entre muchos otros aspectos del desarrollo humano.

Teniendo en cuenta la importancia del juego simbólico, su relación con una gran cantidad de áreas del desarrollo, su carácter lúdico y placentero para niños y su posible vinculación con los 3 síntomas patognomónicos (deficiencias en la interacción social, alteraciones en la comunicación e intereses restringidos y comportamientos estereotipados), se ha convertido en un punto de referencia de las intervenciones con personas diagnosticadas con TEA.

Esta revisión documental se realiza entonces con el fin de generar un compendio de información acerca de cómo el juego simbólico como estrategia de evaluación e intervención en población infantil con diagnóstico de TEA desde la psicología puede beneficiar a dicha población.

1 Conceptualización

En este primer apartado se busca desarrollar una idea acerca de los conceptos clave que se abordan en este trabajo. En un principio se abordará el juego en su totalidad como parte fundamental del desarrollo infantil y las fases evolutivas que atraviesa. Luego se procederá a conceptualizar el juego simbólico propiamente y las funciones que cumple en el desarrollo individual. Por último, se dará una noción acerca del Trastorno de Espectro autista y la forma en que se ve comprometido el juego simbólico en las personas que poseen esta condición. Con el fin de exponer más adelante estrategias de intervención para esta población con base en el juego simbólico.

1.1 El juego

Definir propiamente *el juego* no parece una tarea sencilla, muchos son los autores que han estudiado y se han referido a este fenómeno. La mayoría de las personas podría identificar (en casi todos los casos) cuándo una o más personas están jugando, pero aun así cabe preguntarse: ¿cómo definiríamos el juego?

La Real Academia de la lengua Española (RAE, 2020) define el verbo *jugar* como: “hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” y el *juego* como: “acción o efecto de jugar”. Sin embargo, es insuficiente definir el juego como una actividad meramente placentera, ya que, el juego cumple muchas otras funciones dentro del desarrollo cognitivo.

Por otro lado, la definición de juego para el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) es:

Todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero

el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual. (párr. 14c)

Siendo esta una definición más profunda y que reúne muchos de los elementos abordados por diferentes autores, se procederá a mencionar algunos de los planteamientos importantes en la conceptualización del juego, dentro del campo que nos compete, la psicología:

Freud (1920) habla del juego infantil como un “modo de trabajo del aparato anímico en una de sus prácticas normales más tempranas” (p. 14). También menciona dos concepciones de la función del juego. Por un lado, afirma que “los niños repiten en el juego todo aquello que les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (p. 16). Por otro lado, dice que los juegos están “presididos por el deseo dominante en la etapa en que ellos se encuentran: el de ser grandes y poder obrar como los mayores” (p. 16).

Por su parte, Smith (2013) citado en Treasure (2018) define el juego como “una actividad espontánea, voluntaria, placentera y flexible que involucra una combinación de uso del cuerpo, objeto, símbolo y relaciones ... el comportamiento del juego es más desorganizado y típicamente se hace por sí mismo (el proceso es más importante que cualquier objetivo o punto final)” (p. 2).

Para Vygotsky (1978), el juego es un “mecanismo adaptativo que promueve el crecimiento cognitivo y crea la zona de desarrollo próximo. En el juego, un niño siempre se comporta más allá

de su edad promedio, por encima de su comportamiento diario; en el juego es como si fuera una cabeza más alto que él mismo” (p.102).

Finalmente, Piaget (1961) considera el juego como “simple asimilación funcional o reproductiva” (p. 123). En su texto titulado: *qué es el juego y que lo diferencia de las demás actividades no lúdicas*, destaca algunos elementos que ayudan a caracterizar y definir el juego.

En primer lugar, el juego no tiene una meta definida, sino que tiene el fin en sí mismo. Tiene un carácter “autotélico”, el cual hace que primen las conductas de asimilación del entorno a la propia actividad. En segundo lugar, es espontáneo en la medida que no es controlado por la sociedad ni la realidad. En tercer lugar y en relación al primer elemento, es una actividad utilizada para la búsqueda de placer en el niño; función que se encuentra sujeta a la asimilación de lo real. En cuarto lugar, no posee una estructura organizada o de orden lógico. En quinto lugar, permite la liberación o tramitación de conflictos, por medio del juego estos son ignorados o “resueltos” a través de la compensación o liquidación (mecanismos que se desarrollarán más adelante). Por último, los motivos del juego no se encuentran en la acción inicial propiamente, sino que son agregados posteriormente.

A modo de resumen se puede decir que los autores comulgan al considerar el juego como una actividad recreativa - lúdica, que es practicada a lo largo de toda la vida. También consideran al juego una actividad espontánea, donde el niño disfruta, explora, siente placer, entiende, tramita y procesa información, y asimila el mundo exterior a sí mismo. Es importante agregar que posee unas funciones fundamentales en el desarrollo infantil.

1.2 El desarrollo evolutivo del juego

Hablar de juego simbólico, requiere, inicialmente, que se haga un breve recuento de la evolución del juego en general, y para ello es necesario partir de un juego más sensoriomotor, posteriormente, uno de imaginación, para terminar con un juego de reglas. Este recorrido ontogenético se fundamenta principalmente en los postulados de Jean Piaget.

Para Piaget es posible hablar del juego desde el segundo estadio del período sensoriomotor, el de las reacciones circulares primarias (1-4 meses), donde el juego según Piaget (1961) “se esboza como una ligera diferenciación de la asimilación adaptativa” (p.128). En este periodo se presentan en el niño acciones centradas en sí mismo al parecer sin ninguna finalidad de adaptación, sino bien de asimilación; algo característico de las conductas de juego.

En el tercer estadio, el de las reacciones circulares secundarias (4-8 meses) comienza a evidenciarse una mayor diferenciación entre esas acciones de asimilación y el juego propiamente dicho. En este aparecen conductas no solamente centradas en sí mismo, sino también en su entorno físico y los objetos que manipula ahora con una intencionalidad manifiesta: la de generarse placer por ser el causante de dicho fenómeno.

En el cuarto estadio o de la coordinación de los esquemas secundarios (8-12 meses) suceden, según Piaget, dos eventos fundamentales en relación con el juego. En uno de ellos, se aplican esquemas ya conocidos a situaciones nuevas haciendo uso de la asimilación, y en el otro se da la movilidad de esquemas, lo que permite que se combinen y pase de un esquema a otro sin ningún fin aparente. Adicionalmente en este periodo, debido a la combinación de esquemas, se da algo que Piaget denominó “ritualización” de los esquemas, “que, sacados de su contexto adaptativo, son como imitados o “jugados” plásticamente” ... “esta “ritualización” prepara la formación de juegos simbólicos: para que el ritual lúdico se transforme en símbolo bastaría con que el niño, en lugar de desarrollar este ciclo de sus movimientos habituales, tuviera conciencia de la ficción” (Piaget, 1961, p. 131).

En el quinto estadio o de las reacciones circulares terciarias (12-15 meses) se da, como plantea Piaget, un progreso de la ritualización de los esquemas desarrollada en el estadio anterior, solo que en el estadio cuatro, los rituales “consisten en repetir o asociar esquemas ya constituidos en un fin no lúdico” (Piaget, 1961, p. 133), mientras que en este se convierten casi plenamente en lúdicos, lo que implica, como menciona Piaget, “un desarrollo correlativo en el sentido del simbolismo... en la medida en que el ritual engloba esquemas “serios” o elementos tomados de estos esquemas, tiene como resultado destacarlos de su contexto y por consecuencia evocarlos

simbólicamente” (p. 133). En consecuencia, es en este estadio donde comienzan a hacerse más visibles los cimientos para el desarrollo del juego simbólico propiamente dicho.

En el sexto estadio o de la invención de nuevos medios por combinación mental (15-18 meses), se da el comienzo de la representación mental como tal. En este “el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un proceso decisivo en el sentido de la representación” (p. 134). Para Piaget, principalmente dos condiciones permiten identificar en este estadio el comienzo de la ficción o el simbolismo dentro del juego, estas son: la aplicación de esquemas previamente ritualizados a objetos nuevos e inadecuados para dicho esquema, y la evocación de esquemas con el único fin de permitirle al niño imitar y usar estos esquemas, es decir, por placer. En los estadios cuatro y cinco, los esquemas utilizados en las ritualizaciones lúdicas:

Son aplicados a objetos nuevos e inadecuados y se desarrollan por medio de una imitación minuciosa, pero enteramente ficticia. Hay, pues, representación, ya que el significante es disociado del significado y que éste es constituido por una situación no perceptible y simplemente evocada por medio de objetos y gestos presentes (Piaget, 1961, p. 142).

Esto hace posible comenzar a hablar sobre una forma primitiva del juego simbólico.

Ahora bien, en relación con el desarrollo evolutivo como tal del juego simbólico, Piaget afirma que comienza en el segundo periodo del desarrollo del niño, a partir del año y medio (18 meses) y va hasta los seis o siete años. En este periodo de tiempo aparecen, de manera continua, unas nuevas formas de símbolos lúdicos presentes en esta categoría del juego infantil, desde el año y medio hasta los cuatro años.

Lo primero que ocurre es la *proyección de esquemas simbólicos* ya constituidos sobre otros y sobre objetos nuevos, es decir, la generalización de esquemas. Complementario a esto, aparece la *proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos*, en la que los esquemas que se generalizan no parten de la acción propia, sino de la imitación. Posteriormente, se da la *asimilación simple de un objeto a otro*, la cual difiere en la asimilación con respecto al periodo anterior, porque en este es la misma asimilación la que ocasiona el juego y no solo hacen parte de acciones de

conjunto que realiza el niño. Luego se da la *asimilación del cuerpo propio a otros objetos*, en esta el niño utiliza la imitación para identificarse con otros.

Más adelante aparecen las *combinaciones simbólicas simples*, en las que se da la construcción por parte del niño de escenas y no la mera asimilación de objetos u otros. También aparecen las *combinaciones simbólicas compensadoras*, en las que más que reproducir la realidad lo que busca el niño es corregirla, por ejemplo, al ejecutar acciones que le son prohibidas o que no se animaría a hacer. Asimismo, aparecen las *combinaciones simbólicas liquidadoras*, con las cuales el niño puede de alguna forma asimilar situaciones que considera desagradables, difíciles de comprender o penosas. Por último, surgen las *combinaciones simbólicas anticipadoras*, con estas el niño acepta órdenes o consejos, pero a través de la simbolización anticipatoria de las consecuencias, en caso de no aceptarlos.

De los cuatro a los siete años, el juego simbólico comienza a disminuir, debido a tres hechos fundamentales. Primero, se establece un orden en las construcciones lúdicas de los niños, contrario a las combinaciones simbólicas mencionadas anteriormente, que eran más incoherentes. Segundo, se da un especial interés en lograr una imitación exacta de la realidad, al perder paulatinamente el carácter deformante de la asimilación simbólica. Por último, comienza el desarrollo de un simbolismo colectivo, que, en definitiva, disminuye de manera sutil el carácter egocéntrico o de asimilación del juego simbólico.

Tabla 1.

Ejemplos del desarrollo evolutivo del juego y el juego simbólico

Edad	Etapa	Ejemplo
1 - 4 meses	Segundo estadio/Esquemas primarios	El niño lleva su puño a la boca y lo babea, este acto se comienza a repetir con mayor frecuencia y ríe mientras lo hace.
4 - 8 meses	Tercer estadio /Esquemas secundarios	La niña por azar sacude un sonajero y lo observa cuidadosamente. Luego comienza a repetir esta acción.

8 - 12 meses	Cuarto estadio/Coordinación de esquemas secundarios	La niña sacude su sonajero por largo tiempo, luego durante unos segundos mueve el móvil que está ubicado sobre su cuna, durante otro tiempo se lleva su puño a la boca y comienza a babearlo y reír, luego vuelve a tomar el sonajero y a sacudirlo.
12 - 15 meses	Quinto estadio/Reacciones circulares terciarias	El niño ve rodando una bolita de papel, la toma y la desenrolla, luego vuelve a enrollarla y nuevamente la hace rodar por el suelo, luego vuelve a tomarla, la desenrolla, enrolla y la vuelve a lanzar... esto lo repite ritualmente muchas veces
15 - 18 meses	Sexto estadio/Invención de nuevos medios por combinación mental	El niño toma su oso de peluche, lo abraza y se acuesta sobre un cojín diciendo "ta nana" = hasta mañana y luego ríe y cierra con fuerza sus ojos.
18 meses - 6/7 años	Proyección de esquemas simbólicos ya constituidos	La niña alimenta a su Osito con una cuchara que antes metió en un plato vacío.
18 meses - 6/7 años	Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos	El niño toma el teléfono de su casa, hace como si marcara unos números y luego dice "aloo, ¿cómo estás?"
18 meses - 6/7 años	Asimilación simple de un objeto a otro	Olivia dice que la caja que se encuentra en la mudanza es un barco y luego dice que es un carro.
18 meses - 6/7 años	Asimilación del cuerpo propio a otros objetos cualquiera	Olivia actúa como si manejara el carro (la caja) al igual que su papá.
18 meses - 6/7 años	Combinaciones simbólicas simples	El niño toma su muñeco y a su oso, los viste, les hace de comer y les da la comida mientras habla con ellos.
18 meses - 6/7 años	Combinaciones simbólicas compensadoras	Olivia quiere subirse al camión de mudanza, pero sus padres no se lo permiten. Olivia toma algunos objetos, se sienta al lado del camión y dice "voy en el camión".
18 meses - 6/7 años	Combinaciones simbólicas liquidadoras	La niña se hizo pipi en la ropa en el colegio. Esa noche en casa jugando con sus muñecos, toma a su osito y dice "ooh, voy a cambiar a osito, se hizo pipi, tenemos que lavar su ropa".
18 meses - 6/7 años	Combinaciones simbólicas anticipadoras	El niño se monta en la cama de sus papás y dice "mejor no salto. Un día Osito se subió a la cama a saltar y se cayó y le salió sangre y lo llevaron al hospital".

Por otra parte, la evolución del juego simbólico basada en los postulados de Vygotsky comienza en una edad temprana, en la cual las acciones del niño aún se encuentran limitadas por

el contexto. A esta temprana edad, el niño aún actúa en un terreno cognoscitivo en el que confía más en sus impulsos y deseos internos con base en los estímulos que le proporciona el mundo externo: “Las cosas mismas dictan al niño lo que este debe hacer: una puerta le exige ser abierta y cerrada, una escalera ha de subirse, y un timbre ha de sonar” (Vygotsky, 1989, p. 147). Es decir, las cosas del entorno determinan la conducta del niño respecto a estas, pues toda percepción es un estímulo para la actividad. Lo anterior se debe, a que como lo afirma el autor, en la primera infancia los impulsos y la percepción se encuentran fusionados, pues la percepción se encuentra ligada a la reacción motora.

Más adelante en el desarrollo, los objetos y situaciones externas comienzan a perder su fuerza determinante, y el niño logra actuar independientemente de lo que ve. Es en este momento del desarrollo que se empiezan a introducir las situaciones imaginarias en el juego, y en estas, el niño no solo actúa basándose en la situación o los objetos que percibe, también lo hace según el significado de dicha situación, por lo que se da una dominancia de las ideas sobre las cosas: un palo de madera se convierte en un caballo. Sin embargo, sería incorrecto afirmar que “cualquier cosa puede convertirse en cualquier cosa”, pues a esta edad, a los niños aún les resulta imposible hacer un uso consciente de los símbolos, es decir, aún no logra hacer una libre sustitución de las cosas. Además, es en esta etapa del desarrollo en la que se da una transición importante del juego, al ser un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede estar totalmente libre de situaciones reales (Vygotski, 1989). Los niños empiezan a lograr una transferencia de significados en cuanto aceptan las palabras como propiedades de los objetos aún sin lograr ver esas palabras, sino al poner su atención en lo que estas designan. En este estadio, los niños logran actuar primero con significados que con objetos, ya que “a través del juego el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa” (Vygotsky, 1989, p. 151).

En este postulado Vygotsky difiere de Piaget, al sostener que desde esta edad preescolar ya se puede evidenciar en los niños un juego de reglas. Pues afirma que la aparición de las situaciones imaginarias en el juego se traduce, de manera simultánea, en un juego de reglas. Un ejemplo es cuando los niños juegan a “ser la mamá”. La persona que asume ese rol se comporta de la manera que considera que debería comportarse una mamá, lo que indica, que su rol está sujeto a unas reglas

implícitas. Según los postulados de Piaget, el comportamiento sustitutivo da cuenta del desarrollo del pensamiento representacional. Sin embargo, el autor no les atribuye un papel esencial a estas conductas, en la adquisición de procesos operativos. Por el contrario, Vygotski considera el comportamiento sustitutivo como un elemento central en el desarrollo del lenguaje. Si en un primer momento, el objeto sustituto debe parecerse al objeto real, el requisito de semejanza se reduce a medida que el "significado" se desprende de este.

1.3 El juego simbólico

Ahora bien, para profundizar en el tema que nos convoca, Piaget (1961) habla en inicio del juego simbólico en contraposición al juego de ejercicio, como aquel donde aparece el símbolo:

Contrariamente al caso del juego de ejercicio que no requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica, el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante (p. 155).

El juego simbólico cumple con la función de permitirle al niño adaptarse a un mundo social con intereses y reglas que le son externos. Adicionalmente plantea que:

La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos. Son, a la vez sensoriomotores y simbólicos, pero los llamaremos simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos. Además, sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor (p. 156).

En la segunda mitad del segundo año de vida del niño se desarrolla la función simbólica, definida por Piaget & Inhelder (1977) como la función generadora de las representaciones, esto es “poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc” (p. 59). Estos plantean que la función simbólica se compone de tres instrumentos, los símbolos, los significantes y los significados.

El juego simbólico implica justamente la capacidad de separar estos dos últimos. Al entender el significado como una situación, objeto, esquema no presente o perceptible, y que puede ser evocado a partir de un significante, entendido a su vez como un objeto presente que entrara a cumplir la función de aquello que no está. El símbolo como tal hace referencia, según Piaget, al parecido o la relación que establece cada individuo entre el significante que usa y el significado que evoca.

En la misma línea, para Rivière (1997) la función simbólica implica la asimilación de esquemas de acción e interacción, con el objetivo de alcanzar una meta representada, evocando un significado ausente, mediante un significante claramente diferenciado (p. 145).

Además, Español (2001), basado en postulados de Rivière, explica el símbolo enactivo y el juego de ficción, sirviéndose de su teoría de semiosis por suspensión. “Suspende es, lisa y llanamente, “dejar algo sin efecto”, hacer que algo deje de tener los efectos normales que tendría sobre el mundo” (p. 208). Así, a medida que el niño domina ciertas formas de relación con el mundo, éstas se tornan fuentes posibles de ser dejadas en suspenso, tras dar lugar a diversas formas de significar. Dicha suspensión de la acción, en una edad muy temprana, se da de manera aleatoria, pero, a medida que el niño crece está más intermediada por los adultos. Un ejemplo sería una situación en la cual el niño intenta agarrar un objeto, pero no logra alcanzarlo, entonces el adulto se lo entrega. Descubre que, suspendiendo la acción de agarrar el objeto, los adultos lo interpretan como si el niño estuviera “señalando”, y le dan una respuesta con la cual él logra el objetivo de la acción que dejó en suspenso.

La suspensión de una acción directa, una acción instrumental, una representación primaria del mundo, o una representación simbólica dan lugar a los primeros gestos deícticos, los símbolos enactivos, el juego de ficción, y la comprensión metafórica, respectivamente. Estos modos de significar son en su origen modos de significar para otros, surgen en el seno de situaciones comunicativas y se orientan hacia la interpretación de otro, siendo factibles luego de orientarse hacia ese particular interpretante, el sí mismo, que se construye a lo largo del desarrollo evolutivo (Español, 2001, p. 208).

Para retomar a Vygotsky, el juego simbólico se caracteriza por ser aquel en el cual el niño crea una situación imaginaria. El niño representa roles y funciones propias de la vida adulta, protagonizando acciones y reglas que dirigen los roles. Si bien las acciones simbólicas se pueden evidenciar en niños de edades muy tempranas, como, por ejemplo: el acto de señalar, sólo se puede afirmar que hay juego simbólico en la medida en la que el niño guía su conducta por el significado que le atribuye a un objeto o a una situación, más que por la percepción inmediata que tiene de los mismos. Así, se evidencia entonces que en el juego simbólico el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas.

Sucede entonces que el objeto se convierte en el punto de partida para la separación del significado de la palabra real y logra posteriormente la transferencia de significados de un objeto a otro. La transferencia de significados se facilita por el hecho de que el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra sino lo que esta designa, pues, a través del juego, el niño accede a una definición funcional de los conceptos u objetos, y las palabras se convierten en partes integrantes de una cosa. Sin embargo, esto no ocurre solo con los objetos, sino posteriormente también con la acción, pues el niño logra sustituir la acción real y desglosarla del significado. En otras palabras, el campo del significado aparece, pero la acción que en él se desarrolla, se produce exactamente igual que en la realidad (Vygotsky, 1979). Es así como Olivia (revisar epígrafe) logra desglosar el objeto, que en este caso es una caja, de su significado y de su función inicial, al sustituirlo por un barco. De igual manera lo hace con el portarretratos, asignándole la función de timón.

1.4 La función del juego simbólico.

Con base en lo mencionado, pensar que la única finalidad del juego en los niños es el placer, es un error. Como lo plantea Delval (1998), el juego tiene una gran importancia educativa, porque a través de él los niños pueden hacer cosas que normalmente les resultan difíciles. Es por esto que convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación suplementaria para realizarla. En el juego, el niño pretende ser o hacer algo. Gracias a esto es capaz de realizar simbólicamente actividades que luego le serán necesarias en etapas más avanzadas de su desarrollo. El niño se interesa más por los procesos que por los productos de su actividad, lo que en consecuencia, le permite ejercitarse con toda libertad, sin las trabas ocasionadas por tener que alcanzar un fin. El juego es el fin en sí mismo.

Según Vygotsky (1979), el juego aparece en los niños cuando estos comienzan a experimentar tendencias irrealizables, pues el juego es ese mundo ilusorio donde dichos deseos irrealizables encuentran cabida. A pesar de esto, no es correcto reducir el juego como aquello que surge siempre de un deseo insatisfecho. El juego es aquello que se lleva a cabo en una situación imaginaria que crea aquel que juega, por ende, implica que haya ciertas reglas de conducta que se desprenden de la misma situación imaginaria, aunque estas no se formulen explícitamente, ni por adelantado.

El juego es esa situación en la cual el niño puede llevar a cabo las acciones que más le generan placer, no obstante, esto resulta paradójico porque simultáneamente debe someterse a ciertas reglas del juego que le hacen renunciar a lo que desea. De este modo, la regla vence porque es el impulso más fuerte. Las reglas del juego no se pueden entender como leyes físicas, sino que son verdaderamente reglas internas, de auto-limitación y auto-determinación, estas le plantean demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato.

Es por lo anterior que la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego. “El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego. Alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción

inmediata en el juego” (Vygostky, 1979). A través del cumplimiento de estas reglas, el niño realiza en el juego sus mayores logros que influyen posteriormente en su acción real y moralidad.

En el juego simbólico el niño, de forma gradual, domina la representación simbólica del mundo como una conducta auto-motivada, pues modifica mentalmente las experiencias de la realidad, por lo que este es considerado como un precursor del pensamiento abstracto. Cuando emerge el juego simbólico, el niño tiene la capacidad de crear significados en su mente, lo cual le ayuda a separarse a sí mismo de la realidad, y expresar dichos significados con gestos, entonaciones, sustituciones de objetos y palabras como símbolos arbitrarios.

En efecto, algunos autores afirman que el aprendizaje y el desarrollo son elementos inseparables del juego simbólico, porque a través de este, los niños comienzan a darle un significado o sentido a sus experiencias, al hacer una representación de sí mismos y de los demás.

El juego de simulación ha sido el interés de muchos que examinan el desarrollo de los pensamientos humanos. Brinda oportunidades para que los niños practiquen su habilidad para usar símbolos, la primacía del pensamiento frente a la realidad externa e implementar reglas sociales entre las personas (Piaget 1962; Erikson 1951) e implica una serie de habilidades cognitivas que incluyen la planificación, la organización y las habilidades lingüísticas (Lam & Yeung, 2014, pp. 551-552)

El juego simbólico es ese primer paso que dan los niños al mundo abstracto que es transversal a la vida adulta, que funciona, en su mayoría, a través de símbolos y significados, por consiguiente, la aparición y propiciación de esta forma de juego, se convierte en un elemento esencial para un desarrollo posterior óptimo y funcional.

1.5 Trastorno del espectro autista

La palabra autismo etimológicamente está compuesta por el prefijo griego autós, que significa uno mismo y el sufijo -ismo del griego ismós, usado para formar sustantivos que denotan alguna tendencia hacia algo. En ese sentido, la palabra autismo indica la tendencia de estas personas a centrarse en sí mismos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los trastornos generalizados del desarrollo son una gama de trastornos tanto cognitivos como neuroconductuales, entre los que se encuentra el autismo. La prevalencia del autismo varía considerablemente en función del método de identificación de los casos, oscilando entre 0,7 y 21,1 por 10.000 niños - mediana de 5,2 por cada 10.000- (Ardila, Trujillo & Wilches, 2008).

La primera definición de autismo la hace el autor Leo Kanner (1943), quien define sus tres características principales, y es a partir de esta que los manuales diagnósticos se basan para establecer sus criterios. Las características que definió el autor fueron: trastorno cualitativo de las relaciones sociales, alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental.

De manera simultánea y desconociendo los postulados de Kanner, el autor Asperger llevaba a cabo “su propio descubrimiento” del autismo y publicó sus observaciones en un artículo de 1944, titulado *La psicopatía autista en la niñez*. En él destacaba las mismas características principales señaladas por Kanner (1943). "El trastorno fundamental de los autistas -decía Asperger- es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esta limitación" (p. 77).

El “trastorno del espectro autista” o “autismo infantil” denominado de esta forma por el DSM-V y el CIE-10 respectivamente, es clasificado como un trastorno del desarrollo neurológico o trastorno del desarrollo psicológico por cada una de estas guías de clasificación diagnóstica. Según el DSM-V, el trastorno del espectro del autismo (F84.0), se caracteriza por:

a) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por deficiencias en la reciprocidad emocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social y deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

- b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestado en dos o más de las siguientes conductas: movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés, hiper- o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.
- c) Estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo.
- d) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Basado en lo anterior el manual permite clasificar este trastorno según la gravedad de las manifestaciones en grado 1, 2 y 3 y dependiendo de qué tanta ayuda requiera para desempeñarse socialmente:

En el *Grado 1 “Necesita ayuda”* presentan notables deficiencias en la comunicación social, especialmente dificultad para iniciar interacciones sociales y responden de manera atípica a las interacciones de otros. Debido a su comportamiento inflexible su desenvolvimiento en diferentes contextos se ve afectado, además presentan dificultad para alternar actividades. Adicionalmente se encuentran deficiencias en la organización y planificación, lo que afecta directamente su autonomía.

En el *Grado 2 “Necesita ayuda notable”* se observan deficiencias notables en la comunicación social tanto verbal como no verbal, presentan dificultades sociales aparentes aún con la ayuda de otro. Dificultad para iniciar interacciones sociales y responden de manera atípica a las interacciones de otros. Aumento en la inflexibilidad del comportamiento, con frecuencia aparecen comportamientos restringidos y/o repetitivos afectando su funcionamiento en diversos contextos. Presentan dificultad para aceptar o adaptarse a los cambios y manifiestan ansiedad o dificultad cuando deben cambiar su foco atencional.

En el *Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”* se presentan deficiencias graves en la comunicación social verbal y no verbal. Gran limitación para comenzar las interacciones sociales

y hay una respuesta mínima o nula a las interacciones de otros. Aumento en la inflexibilidad del comportamiento, aparecen con mayor frecuencia comportamientos restringidos y/o repetitivos afectando notablemente su funcionamiento en diversos contextos. Presentan gran dificultad para aceptar o adaptarse a los cambios y manifiestan ansiedad intensa y/o mayor dificultad para cambiar su foco atencional.

De forma similar, en el CIE-10 lo ubican dentro de los trastornos del desarrollo psicológico, como un trastorno generalizado del desarrollo al cual denominan “autismo”. Los trastornos del desarrollo psicológico se dan siempre en la primera o segunda infancia, presentan un deterioro en el desarrollo o la maduración biológica del sistema nervioso central, y tienen un curso estable. Este grupo de trastornos se caracteriza por alteraciones cualitativas de la interacción social, de las formas de comunicación y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades.

De ahí, definen el autismo como un trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por: a) presencia de un desarrollo alterado o anormal que se manifiesta antes de los tres años, y b) por un tipo de funcionamiento anormal en las tres áreas de la psicopatología: interacción social, comunicación y comportamiento restringido, repetitivo y estereotipado.

De manera paralela, Rivière (1997) introduce el autismo de una manera bastante interesante cuando plantea que las personas con autismo son percibidas con impresiones de opacidad, impredecibilidad e impotencia. Él considera esta percepción que se tiene de las personas con autismo como una vía para entenderlo.

Si caemos en la cuenta de que las relaciones humanas son normalmente recíprocas. ¿No serán esas sensaciones respuestas nuestras a las impresiones que nosotros mismos producimos en la persona autista? Si nos tomamos en serio esta idea, llegamos a una primera definición del autismo, mucho más profunda y justificada por la investigación de lo que parece a primera vista: es autista aquella persona a la cuál las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausentes -mentalmente ausentes- a las

personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación (pp. 2-3).

Durante los años cincuenta, surgieron varios intentos por explicar el origen de este trastorno desde una mirada afectivo-ambientalista. Se creía que la aparición del trastorno era motivo de un error en la personalidad de los padres o a la pobre interacción entre estos y el niño. En la actualidad, esta idea ha sido descartada, y hoy las investigaciones focalizan su atención en factores biológicos y genéticos que pueden explicar la aparición del trastorno.

Varias investigaciones han arrojado que enfermedades víricas, microbianas, así como la inhibición o sobreproducción de algunos neurotransmisores pueden provocar un desajuste en el Sistema Nervioso Central, y que estos desajustes pueden explicar algunos de los síntomas del autismo (Ardila, Trujillo & Wilches, 2008).

Aunque la evidencia científica no permite identificar con exactitud la etiología de este trastorno, algunos postulados genéticos proponen que el autismo tiene un claro componente hereditario. Asimismo, Reynoso, Rangel & Melgar (2017) mencionan que “el TEA puede ser considerado como una enfermedad poligénica y multifactorial en la que cambios o variaciones genéticas de distintos tipos interactúan con factores ambientales, lo que resulta en fenotipos específicos” (p. 125).

Entre los factores relacionados con su etiología también se consideran trastornos metabólicos y procesos infecciosos que afectan el desarrollo prenatal, perinatal o postnatal del sistema nervioso. De igual forma, la mayoría de los autores que han estudiado la etiología concuerdan con lo publicado por Hervás, Maristany, Salgado & Sánchez (2017) en que “75% de las causas siguen siendo, en principio, de causas multifactoriales desconocidas, con factores ambientales modulando la expresión genética” (p. 783), mientras que el 25% restante se deben a causas en cierta medida determinadas, como síndromes extraños, alteraciones cromosómicas, variaciones en copias del genoma y genéticas.

En esa misma vía, se plantea que las causas del comportamiento son complejas combinaciones de influencias genéticas y ambientales, de modo que sería equivocado buscar una causa única del autismo.

Toda esa variedad de causas multifactoriales desconocidas en el TEA termina por afectar “vías y centros nerviosos que pueden explicar la sintomatología común presentada en las personas autistas... La más justificada es la que implica los lóbulos frontales, prefrontales y temporales de la corteza cerebral y a ciertas estructuras del sistema límbico tales como las amígdalas y quizá el hipocampo” (Rivière, 1997, p.16).

Debido a la variedad de afectaciones que puede haber en el cerebro de una persona con autismo, se presentan síntomas muy distintos en cada caso, aun así, la mayoría coinciden en algo, y es en que son alteraciones o déficits en los procesos cognitivos. Las alteraciones de mayor prevalencia en las personas con autismo son las deficiencias en la interacción social, la alteración de la comunicación, y los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas.

En ese orden de ideas, en el presente trabajo se propone abordar los síntomas del autismo desde un modelo cognitivo integrador, dado que dicho modelo ha sido ampliamente aceptado en el campo de estudio del TEA porque las teorías biológicas han evidenciado que los desajustes estructurales, genéticos o neurológicos que presentan las personas con autismo, tienen un efecto directo en los procesos psicológicos, por lo que “el enfoque cognitivo logra integrar los resultados de la perspectiva biologicista con las explicaciones psicológicas, lo que ha permitido clarificar y dar respuesta a los síntomas que presentan los individuos diagnosticados con autismo” (Ardila, et al., 2008, p. 81). Es por eso que:

Si el autismo supone una desviación cualitativa importante del desarrollo normal, hay que comprender ese desarrollo para entender en profundidad qué es el autismo. Pero, a su vez, éste nos ayuda paradójicamente a explicar mejor el desarrollo humano, porque hace patentes ciertas funciones que se producen en él, capacidades que suelen pasar

desapercibidas a pesar de su enorme importancia, y que se manifiestan en el autismo precisamente por su ausencia. (Rivière, 1997, p. 6).

En concordancia con lo anterior, el autor propone que: “para el conjunto de personas con cuadros situados en el espectro autista, puede establecerse un continuo en que los síntomas que corresponden a unas mismas dimensiones varían, dependiendo de factores como el nivel intelectual, la edad y la gravedad del cuadro” (1997, p. 12).

Por consiguiente, el autor divide el autismo en seis dimensiones y las subdivide en cuatro niveles de gravedad, de modo que el primero es el más grave y el cuarto el menos severo, tal y como se expone en la siguiente tabla (Tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones del continuo autista

1. Trastornos cualitativos de la relación social
1. Aislamiento completo. No apego a personas específicas. A veces indiferenciación de personas/cosas. 2. Impresión de incapacidad de relación, pero vínculo con algunos adultos. No con iguales. 3. Relaciones inducidas, externas, infrecuentes y unilaterales con iguales. 4. Alguna motivación a la relación con iguales, pero dificultad para establecerla por falta de empatía y de comprensión de sutilezas sociales.
2. Trastornos de las funciones comunicativas
1. Ausencia de comunicación, entendida como "relación intencionada con alguien acerca de algo" 2. Actividades de pedir mediante uso instrumental de las personas, pero sin signos. 3. Signos de pedir. Sólo hay comunicación para cambiar el mundo físico. 4. Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no sólo buscan cambiar el mundo físico. Suele haber escasez de declaraciones "internas" y comunicación poco recíproca y empática.
3. Trastornos del lenguaje
1. Mutismo total o funcional (este último con emisiones verbales no comunicativas) 2. Lenguaje predominantemente ecolálico o compuesto de palabras sueltas. 3. Hay oraciones que implican "creación formal" espontánea, pero no llegan a configurar discurso o conversaciones. 4. Lenguaje discursivo. Capacidad de conversar con limitaciones. Alteraciones sutiles de las funciones comunicativas y la prosodia del lenguaje.

4. Trastornos y limitaciones de la imaginación
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia completa de juego simbólico o de cualquier indicio de actividad imaginativa. 2. Juegos funcionales elementales inducidos desde fuera. Poco espontáneos, repetitivos. 3. Ficciones extrañas, generalmente poco imaginativas y con dificultades para diferenciar ficción/realidad. 4. Ficciones complejas, utilizadas como recursos para aislarse. Limitadas en contenidos
5. Trastornos de la flexibilidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estereotipias motoras simples (aleteo, balanceo, etc.). 2. Rituales simples. Resistencia a cambios mínimos. Tendencia a seguir los mismos itinerarios. 3. Rituales complejos. Apego excesivo y extraño a ciertos objetos. 4. Contenidos limitados y obsesivos de pensamiento. Intereses poco funcionales, no relacionados con el mundo social en sentido amplio, y limitados en su gama.
6. Trastornos del sentido de la actividad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Predominio masivo de conductas sin propósito (correteos sin meta, ambulación sin sentido, etc.) 2. Actividades funcionales muy breves y dirigidas desde fuera. Cuando no, se vuelve a (1). 3. Conductas autónomas y prolongadas de ciclo largo, cuyo sentido no se comprende bien. 4. Logros complejos (por ejemplo, de ciclos escolares), pero que no se integran en la imagen de un "yo proyectado en el futuro". Motivos de logro superficiales, externos, poco flexibles.

Nota: fuente Rivière, 1997, p. 13.

Por lo tanto, cobra importancia abordar los trastornos del espectro autista como una amplia variedad de características, síntomas y factores etiológicos (Rapin, 2002) sin considerarlo un trastorno único con manifestaciones estandarizadas ni dimensiones o síntomas fijos.

Esta consideración lleva a que se hable de “tipos” o niveles de funcionamiento dentro del autismo, lo que permite una aproximación más realista a su heterogeneidad y que permite valorar, a su vez, las diferencias observadas en estos sujetos en los niveles de funcionamiento social, en el lingüístico, en las habilidades no verbales, y también a nivel cognitivo y comportamental (López, Rivas & Taboada, 2009, p. 558).

Muchas veces dichas diferencias en los niveles de funcionamiento se evidencian en la dificultad de los niños con TEA para jugar simbólicamente, tanto así que ha tendido a convertirse en una especie de criterio diagnóstico del mismo.

1.6 Juego Simbólico en el Trastorno del Espectro Autista

El juego simbólico o de ficción es entonces una dificultad evidenciada en los niños y niñas con TEA. Por consiguiente, han surgido teorías explicativas a las particularidades evidenciadas en esta población respecto a este tipo de juego.

Desde la teoría cognitiva se encuentran principalmente tres explicaciones: una desde deficiencias en la Teoría de la Mente, otra desde una disfunción ejecutiva y la última desde una coherencia central débil. Lam & Yeung (2014) plantean que, el primero, se da por un “funcionamiento deteriorado del aspecto metarrepresentacional de la teoría de la mente”, el segundo “como resultado de una desvinculación deteriorada del mundo real, creación de nuevos escenarios y cambio de atención y el tercero “como resultado de una capacidad disminuida para derivar un significado de alto nivel y participar en el procesamiento de información fragmentaria de rostros o juguetes en los contextos de juego” (p. 555).

El autor Alan Leslie (1987) hace un abordaje de las habilidades cognitivas presentes en los niños para comprender los juegos de ficción. Para él es posible transpolar el mundo a la mente a través de las representaciones y plantea que los niños tienen la capacidad de elaborar sus propias representaciones acerca de los hechos del mundo real a partir del primer año de vida.

Otros autores importantes como Gregory Bateson; Josef Perner; Simon Baron-Cohen, Francesca Happé y Uta Frith, hacen un abordaje acerca del juego simbólico, los tres últimos centrándose principalmente en el trabajo con personas con TEA. Así, Frith, Leslie & Baron-Cohen (1985) postulan que: todos los niños autistas tienen en común un déficit cognitivo específico que es el responsable fundamental de los déficits nucleares del autismo. Este déficit consiste en la incapacidad que muestran los niños autistas para tener una Teoría de la Mente (ToM) o, dicho en otras palabras, la incapacidad para predecir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental (Barbolla, 1993, p. 12).

Rivière, Sotillo, Sarriá & Núñez (1994) plantean que la ToM como mecanismo innato que permite a los niños interactuar con agentes intencionales, aumenta su complejidad a lo largo de los primeros cuatro o cinco años de vida. Durante el primer año el niño sólo reproduce las intenciones de los otros en relación con objetivos. En el segundo año el niño logra atribuir actitudes hacia los objetos presentes. En el tercero logra la imaginación diferenciándola de aquello que está en el presente; y en el cuarto año, flexibiliza aún más su capacidad para imaginar al simular actitudes contrarias a las propias o a las percibidas. Varios autores concluyen que las actividades cognitivas que están implicadas en estos procesos son: la detección de una relación de deseo entre un sujeto y un objeto; la detección de la mirada o relación recíproca entre un objeto y un sujeto; y la atención conjunta.

Adicionalmente se ha observado que los niños con TEA presentan una actividad cerebral muy baja en el área de Broca y otras zonas del sistema nervioso como la amígdala y la ínsula, a comparación de la actividad registrada en el cerebro de otros niños sin este diagnóstico. Estas áreas son de vital importancia ya que posibilitan el entendimiento de las emociones de los otros, entendido como un requisito previo al desarrollo de la capacidad empática (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Las funciones ejecutivas hacen referencia a habilidades cognitivas empleadas para el logro de un objetivo, estas son por ejemplo el establecimiento de metas, la planificación, flexibilidad, toma de decisiones entre otras. La teoría de la disfunción en las funciones ejecutivas considera que el juego simbólico deteriorado en el autismo es el resultado de una función ejecutiva interrumpida. Esto implica la incapacidad de desconectarse de la realidad apremiante (inhibición), la incapacidad de iniciar o generar un juego simbólico espontáneo (generatividad) y la incapacidad de cambiar de la identidad primaria de un objeto a su identidad ficticia (cambio de escenario) (Harris 1993; Jarrold et al. 1996). El juego simbólico deteriorado en el autismo es, por lo tanto, un déficit de desempeño más que un déficit de competencia. Esta explicación teórica argumenta que variadas funciones ejecutivas están involucradas cuando los niños participan en juegos simbólicos (Lam & Yeung, 2014, p. 558).

Un estudio realizado por Jarrold, Smith, Boucher & Harris (1994) citados en Lam & Yeung (2014) “examinó la capacidad de comprender la simulación entre los niños en desarrollo típico y aquellos con autismo o discapacidad intelectual. Descubrieron que no había diferencias significativas entre los grupos en la comprensión de las simulaciones” (p.558). En la misma línea otro estudio citado, realizado por Kavanaugh & Harris (1994) arrojó resultados muy similares, en este último estudio, se presentó la transformación simulada a niños con autismo y niños con discapacidad intelectual. Se mostraron seis simulacros, incluido el experimentador que inclinó o vertió algo sobre un animal, y a los niños se les presentaron imágenes que mostraban la transformación relevante, el animal como se veía y la transformación irrelevante. Los niños con autismo se desempeñaron mejor que los niños con discapacidad intelectual de la misma edad verbal. Estos estudios indicaron que los niños con autismo no tenían dificultad para comprender la simulación. (p. 558)

Así, en relación con esta teoría explicativa cognitiva Lam & Yeung (2014) concluyen que los niños con autismo pueden participar en el juego simbólico cuando se les solicita porque su juego simbólico deteriorado era un déficit de rendimiento en lugar de un déficit de competencia. Los niños con autismo pueden tener la competencia de fingir, pero no pueden traducirlos en producción espontánea (generatividad). También es posible que sean capaces de producir múltiples ideas ficticias, pero tengan dificultades para suprimir cómo se interpretan en el mundo real (inhibición). Por lo tanto, es posible que tengan intacta la capacidad de fingir, pero que no puedan traducirla en acciones. (p. 559).

En cuanto a la tercera teoría explicativa, Lam & Yeung (2014) citan a Frith (1989) diciendo que esta:

Sostenía que había una fuerte preferencia de procesamiento local sobre las estrategias de procesamiento global en el autismo (Happe & Frith, 2006). En particular, los niños con autismo percibían las partes y los detalles más fácilmente que el todo (tema principal), independientemente de cuán triviales pudieran ser estos detalles (p. 559)

También, en la misma línea de esta teoría explicativa, citaron a Morgan, Maybery & Durkin (2003) quienes plantean que percibir y entender el contexto de la simulación son los requisitos previos para su producción. Debido a su debilidad para integrar información y señales en un contexto (de juego), se esperaba que los niños con autismo tuvieran dificultades para generar simulación (pp. 559-560).

Como lo menciona Piaget, para simbolizar es necesario poder representar un objeto ausente y contar con la capacidad de separar los significantes y los significados. Esto no sólo en relación con los objetos, sino también con las personas y actitudes. El juego simbólico implica la creación de una situación imaginaria en la que el niño representa roles y funciones propias de la vida adulta, o reglas de roles que no corresponden a los propios. Otros estudios han indicado que algunos niños con autismo, en particular los niños mayores y de alto funcionamiento, son capaces de participar en juegos simbólicos cuando se les brindan pistas o indicaciones, pero no cuando se espera que finjan de forma espontánea (Charman & Baron-Cohen). 1997; Jarrold et al. 1996; Lewis & Boucher 1995). Sin embargo, algunos estudios han dejado en claro que incluso en condiciones estructuradas y con indicaciones proporcionadas, los niños con autismo aún muestran deficiencias en el juego simbólico (p. ej., Charman et al. 1997) (Lam & Yeung, 2014, p. 553).

Es así, cómo estas teorías podrían dar una explicación de la dificultad que representa para estos niños y niñas el juego simbólico o de ficción, lo que dificulta la comprensión de las emociones de los demás y tiene como consecuencia la imposibilidad de actuar “como sí” al interior de un juego.

2 El juego como estrategia de evaluación e intervención

En el apartado anterior se hizo una conceptualización de lo que se entiende como **juego**, definiéndolo, de forma general, como una actividad lúdica-recreativa de vital importancia en el desarrollo infantil. Posteriormente se dio un esbozo del desarrollo evolutivo del juego desde los planteamientos de Piaget (1961) pasando del juego sensoriomotor, al de imaginación para terminar con el juego de reglas. Seguido a esto se ahondó en el tema que nos ocupa, el juego simbólico

propiamente dicho y la función de este en el desarrollo del niño. Por último, se definió el trastorno del espectro autista y se desarrollaron los diferentes grados de este según los manuales diagnósticos (CIE-11 y DSM-V) y los estudios de Rivière (1997) y adicionalmente se estableció una relación entre el juego simbólico y el autismo. En este apartado se procederá a desarrollar la temática del juego y en especial del juego simbólico como estrategia de evaluación e intervención en el campo de la psicología.

2.1 El juego como estrategia de evaluación en psicología

La evaluación psicológica es aquella disciplina dedicada al análisis de la individualidad a través de la evaluación de características sensoriales, perceptivas y motoras, así como de funciones psíquicas. Todo ello a través de una serie de técnicas que adoptan el nombre de «tests». Surge como una derivación de la psicología científica durante el último cuarto del siglo XIX y la primera década del siglo XX. Como subdisciplina de la psicología, se diferencia de ésta en su objeto de estudio.

La psicología pretende estudiar el comportamiento humano con el fin de establecer los principios generales que en ella rigen, mientras que la evaluación psicológica se dirige al estudio científico de un sujeto individual y busca verificar si los principios generales establecidos por la psicología en sus distintas especialidades se dan en ese sujeto individual. Ello implica que la evaluación psicológica se realiza con objetivos aplicados a demanda del sujeto/cliente de descripción, diagnóstico, orientación y/o tratamiento (o cambio de conducta) (Ballesteros, 2013).

Cada evaluador procede en su ejercicio según una teoría psicológica, lo que le permite dirigir la manera en la que discrimina la información recibida en la evaluación, así como “formular determinadas hipótesis, elegir determinadas técnicas de recogida de información y análisis de datos, con todo lo cual obtendrá unos determinados resultados. Es decir, el marco referencial teórico del psicólogo evaluador le guiará hacia una determinada evaluación” (Ballesteros, 2013, p.44). No obstante:

la evaluación psicológica —como disciplina aplicada— se lleva a cabo por unas demandas concretas formuladas bien por el sujeto, bien por el cliente que lo envía con algún propósito

(los padres de un niño, los responsables del colegio, el empresario que desea hacer la selección, el juez que desea tener un peritaje). Estas demandas, en términos generales, pueden ser las de diagnóstico, orientación, selección y modificación o cambio (Ballesteros, 2013, p.44).

Dada la importancia del juego en el desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz del niño planteada en el capítulo anterior, se hace evidente como la evaluación a través del juego y de la observación del mismo, permite acceder al estado mental y evolutivo del niño, así como detectar alteraciones en el desarrollo y evaluar el grado de las mismas.

El proceso de evaluación del juego consiste en una observación de las habilidades de un niño en el contexto del juego. Los profesionales de la primera infancia califican las habilidades del niño en varios dominios y determinan si difieren significativamente de sus compañeros de desarrollo típico. La evaluación del juego da como resultado una rica descripción de las fortalezas y debilidades del niño referido (Kelly & Ryalls, 2005, p.3).

El papel del juego en la evaluación psicológica de los niños ha tomado mucha fuerza, ya que, a diferencia de pruebas, tests o protocolos de evaluación estandarizados, la observación del juego permite que el niño se sienta en un entorno natural y cotidiano. “Son muchos los estudios que recomiendan incluir la observación del juego como procedimiento de evaluación, especialmente la observación del juego libre en el ambiente natural del niño” (Barcenilla & Levratto, 2019, p. 3). Según algunos autores, la observación del niño en una situación que para éste resulte natural, favorece la evaluación por parte de los profesionales.

Evaluar utilizando el juego es una de las características de una corriente más amplia denominada *authentic assessment*, que se puede traducir como evaluación auténtica o verdadera. Se basa en la observación del niño en su contexto habitual y es realizada por un equipo interdisciplinar y con la participación de la familia. Este enfoque recomienda el uso de instrumentos que sean sensibles al progreso, con materiales motivantes que inviten al niño a la diversión, incluyendo objetos familiares y juguetes, así como en ambientes que permitan al niño expresarse a través del juego (Macy; Bagnato; Gallen, 2016). (Barcenilla & Levratto, 2019, p.3)

A pesar de que algunos autores plantean que la evaluación por medio del juego aún no posee bases sólidas en cuanto a las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, son muchos los estudios que, desde que este método fue propuesto por primera vez en los años setenta y su uso se fortaleció en de la década de los noventa, han implementado el juego como estrategia de evaluación del desarrollo cognitivo y de otras áreas de los niños, pues como lo menciona Solovieva (2014) citado en Sánchez, Castillo & Hernández: “será la actividad la condición y el modo en que se pueda dar cuenta de la operación de los procesos cognitivos” (2020, p. 6).

Un claro ejemplo de la evaluación del juego en psicología es la técnica llamada “La hora de juego diagnóstica”. Esta técnica es utilizada en el proceso psicodiagnóstico con el objetivo de acceder al *mundo interno* del niño, que además se complementa con una entrevista inicial con los padres, la anamnesis y otras técnicas proyectivas y psicométricas. Se debe llevar a cabo en una sala de juego que permita el libre movimiento del niño, donde debe tener a su disposición diferentes tipos de juguetes. Algunos autores recomiendan que los juguetes sean estructurados o figurativos, como lo son las imitaciones de objetos reales (ejemplo: un teléfono), en contraste, otros autores recomiendan utilizar juguetes más abstractos para evitar un efecto sugestivo en el niño que termine impidiendo que se den los mecanismos de proyección. En la observación de la hora de juego diagnóstica se tienen cuenta los siguientes elementos para la interpretación:

- Elección de juegos y juguetes
- La modalidad de aproximación al juguete
- Plasticidad o rigidez
- Capacidad simbólica
- Personificación

Si bien esta técnica de evaluación a través del juego está basada en planteamientos psicodinámicos, los cuales no se abordan en el presente trabajo, se considera importante mencionarla, ya que como método de evaluación del juego cuenta con elementos que resultan transversales al tema que se desarrolla.

Por otro lado, al retomar los planteamientos de autores abordados anteriormente. Vygotsky considera que el juego temático de roles sociales permite el desarrollo de la actividad simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa. El autor afirma que: “el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo (1984, p. 74). En este juego, el niño siempre se comporta por encima de su propia edad” (González, Solovieva & Quintanar, 2014, p. 294).

Con base en lo anterior, el juego de roles sociales con intervención e interacción de pares y/o de adultos, permite también observar el estado del desarrollo cultural y social del niño. “Toda función psicológica en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vygotsky, 1995a, p. 150).

Así, el juego de roles sociales que implica varios participantes permite entender la forma en la que el niño comprende la realidad de su entorno social mientras simultáneamente aumenta lo que Vygotsky llama *zona de desarrollo próximo* a través de la evaluación de: la iniciativa a nivel verbal del niño, el tema motivante, la inclusión emocional del adulto y/o los pares, y la coherencia del contenido. Guiados por los planteamientos Vygotskyanos, González, et al. (2014) proponen identificar los elementos anteriormente mencionados a partir de las siguientes preguntas transversales a la observación del juego: ¿Cuál es la situación social? (tema), ¿Quiénes participan? (roles) y ¿Qué objetos se utilizan? (materiales).

Por consiguiente, los autores definen que “los criterios que indican que el juego ha madurado son: que está basado en la imaginación, no es estereotipado, dura en el tiempo, demanda acciones del más alto nivel, tiene estructura narrativa, los adultos y los niños asumen diferentes papeles, se involucra a los niños en el proceso de exploración activa experimentando y reflexionando” (Bredikyte, 2004; Lindqvist, 1995) citado en (González, et al., 2014, p. 290). Asimismo, proponen evaluar la coherencia del contenido a través de preguntas de orientación con dos opciones (ejemplo: ¿las personas van al hospital para curarse o para leer libros?), y también identificar sí las acciones que lleva a cabo el niño corresponden al rol elegido, así como si existen

acciones dirigidas a los otros participantes y si hay implementación de medios simbólicos, en estos últimos, identificando además, si son de sustitución, de codificación-decodificación o de esquematización, pues evaluar si el niño implementa medios simbólicos en el juego, permitiría dar cuenta de su capacidad para ampliar la adquisición de conceptos empíricos (Salmina, 1988, 1989 citado en González, et al., 2014).

El uso de medios simbólicos de sustitución hace referencia al nivel más básico de la actividad simbólica. Es decir, a la sustitución de un objeto por otro que cumple con la misma función del objeto que es reemplazado. En segundo lugar, está la codificación y decodificación, que se refiere a “la habilidad para expresar el fenómeno o acontecimiento de acuerdo con las reglas determinadas (González, et al., 2014, p. 297)”. Esto sucede cuando un niño determina el momento en el cual un personaje cumple o no un rol determinado al interior del juego. Finalmente, cuando hay esquematización, se habla de que el niño logra representar objetos, fenómenos y situaciones con ayuda de elementos abstractos para facilitar la solución de un problema al cual se enfrenta. Es decir, logra hacer un plan que tiene en cuenta la cantidad de elementos necesarios y el orden de las acciones a realizar. Por esto, se puede afirmar que el juego impulsa a los niños a seguir normas sociales y reglas, ya que este se convierte en una actividad que le exige a quienes juegan.

La actividad lúdica garantiza un sistema de actividad que ayuda al niño a ampliar sus propios límites y posibilidades y contener otros, así se desarrolla la personalidad. Es un medio que mueve a los participantes hacia la construcción de un sistema conjunto de la actividad y prepara el autodesarrollo (González, et al., 2014, p. 290).

En continuidad, Piaget desde su formulación teórica considera la evaluación del juego como una herramienta verdaderamente útil para obtener información del desarrollo cognitivo en la infancia. En sus investigaciones, recurrió a la observación como método de estudio e investigación, al afirmar, como plantea Anguera (1988) citada en Herrero (1997), que la metodología observacional es un

Procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un

determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento (p. 7).

Las “observaciones” utilizadas por Piaget en su obra *La formación del símbolo en el niño* (2011) específicamente las relativas al juego infantil de sus hijos permiten concluir que la observación del juego es una herramienta idónea para acceder a la evaluación de este, ya que facilita que se dé en un contexto familiar para los niños y niñas, para los cuales el juego representa una actividad natural y propia de su desarrollo.

Según la relevancia que el autor le da a la observación del juego infantil, y teniendo en cuenta los estadios y edades correspondientes a cada uno, Pecci, Herrero, López & Mozos (2010) afirman que para Piaget es indispensable tratar de observar en el estadio sensorio-motor (desde el nacimiento hasta los dos años) el juego funcional o de ejercicio, aquel en el que se repiten determinadas acciones por placer y dominio de las mismas, y no siempre requieren de un objeto material diferente al propio cuerpo. Las acciones que se pueden observar y estudiar son, por ejemplo: arrastrarse, gatear, caminar, balancearse como acciones donde los niños dominan el espacio que los rodea; morder, chupar, lanzar, golpear, agitar, esto en relación a otros objetos que el niño explora; sonreír, tocar, esconderse, como acciones o juegos de ejercicio donde se interactúa con otros.

En relación con el juego simbólico se debe tratar de evidenciar elementos que indiquen la aparición del mismo, así, de los 12 a los 19 meses se debe observar en los niños la capacidad de identificar los usos funcionales de objetos cotidianos, toda vez que sea capaz de realizar conductas en relación a esos objetos independientemente del contexto en el que estos son usados.

Posteriormente entre los 18 y los 22 a 24 meses de edad el juego simbólico comienza a aflorar en referencia a escenas que son vividas o presenciadas por los niños en su cotidianidad. Así, realiza conductas en las que actúa “como sí” llevara a cabo estas escenas en relación con objetos, sí mismo u otros. También comienzan a combinar dichas acciones y a realizar secuencias más largas con estas, por ejemplo, simular una rutina en la que una niña alimenta a su muñeca, luego la baña, luego la viste y luego la lleva a dar un paseo.

Luego de los 24 meses, comienzan a ser evidentes acciones más específicas en relación con el juego simbólico, donde los niños comienzan a utilizar objetos simulando o “actuando como sí” el objeto usado fuera otro. Es decir, comienzan a sustituir objetos lo que es propio del juego simbólico. En un comienzo estos objetos deberán ser similares en alguna(as) características al objeto ausente, posteriormente, esta representación no va a requerir de ninguna similitud para poder llevarse a cabo.

Esto da cuenta de la primacía del proceso de asimilación, donde un nuevo objeto es tomado como sustituto del real, proceso que requiere como plantea Piaget (2011), una “diferenciación progresiva entre el significante y el significado” (p. 142), estando constituido el significante por el objeto escogido para representar el objeto inicial y el significado siendo el esquema de acción propio del objeto inicial o sustituido, es decir, aquello para lo que es usado o aquello que hace, sea este un objeto o alguien que cumple un rol específico.

Adicionalmente y refiriéndose propiamente al juego simbólico, Melendez (2019, p. 11) propone, basado en Piaget, evaluar si los niños al jugar realizan las siguientes conductas:

- Representa de forma ficticia (“como si”) acciones cotidianas de su vida diaria, haciendo uso de su cuerpo.
- Reparte roles (“como si”) a los muñecos o personas, quienes esperan o reciben la acción planteada por el niño/a
- Usa objetos reales y en tamaño natural o estos representados como juguetes.
- Reemplaza un objeto real y conocido por uno indefinido simulando acciones cotidianas.
- Sus juegos son actividades cortas, simples y aisladas (no secuenciadas) para ello utiliza dos o más objetos o agentes.
- Hace representar actividades o acciones de la vida cotidiana a objetos o muñecos.

- Hace participar activamente a sus muñecos en las situaciones que representa, como si estos tuvieran vida y realiza acciones con sus muñecos como protagonistas, donde el niño/a efectúa verbalizaciones como si fuese el muñeco el que hablase.
- Utiliza objetos reales con función definida y les reemplaza la función para las que fueron creadas simulando acciones cotidianas.
- Representa secuencias verdaderas, más de dos actividades cortas en las que se incluyen dos o más acciones simbólicas se observa que la secuencia evoluciona sin planeación previa.
- Antes de comenzar busca los juguetes u objetos que necesitará para su juego y los lleva a un lugar determinado, los acomoda y realiza la acción lúdica.

En línea con lo anterior y en relación con el juego simbólico, algunos autores citados por Kaugars & Russ (2009) mencionan que este

En niños en edad preescolar se ha asociado con una variedad de resultados adaptativos, incluida la comprensión de la resolución de problemas, el pensamiento divergente, la adaptación, la competencia social y la resiliencia del ego, y la alfabetización. Se ha utilizado un número cada vez mayor de herramientas diferentes para la evaluación y el diagnóstico de los niños que utilizan el juego (p. 734)

Adicionalmente, se ha documentado que el juego simbólico es fundamental en el desarrollo de componentes del afecto como la regulación emocional, el afrontamiento, la exploración de sentimientos, la disminución de miedos y ansiedades (Cordiano, Russ & Short. 2008), por lo que se considera la evaluación del juego simbólico en psicología una herramienta para conocer diversos aspectos del desarrollo de los niños.

Así, Artigas (2014) al citar a Marchesi (1987) quien definió el juego simbólico como “una conducta de simulación, una forma de actuar como si fuera real, una transformación de los objetos y de las situaciones por impulso de la fantasía y del deseo” (p.40), reafirma el establecimiento de los criterios propuestos por McCune-Nicholich (1981) para analizar o evaluar el juego simbólico, que son:

- Tratamiento de los objetos inanimados como animados.
- Realización de acciones diarias sin los materiales necesarios.
- Realización de acciones que normalmente no se hacen.
- No conducción de las acciones a su resultado habitual.
- Sustitución de unos objetos por otros.

Por otro lado, existen juegos que permiten evaluar las funciones ejecutivas de un niño en un momento determinado de desarrollo, un ejemplo de esto son los juegos de mesa o de estrategia como lo son memoria o *scrabble*, pues estos requieren con frecuencia de habilidades como planificación, organización, memoria de trabajo, metacognición, atención y flexibilidad, para lograr un objetivo determinado como la resolución de un problema.

El funcionamiento ejecutivo consiste en iniciar una tarea, adaptarse a los problemas, negociar los obstáculos y organizar y priorizar todos los pasos y detalles. En el caso de los niños más pequeños, las capacidades de la función ejecutiva se presentan cuando logran realizar una tarea de varios pasos. En la observación de juegos que requieren las habilidades anteriormente mencionadas, es posible identificar si un niño presenta dificultades en sus funciones ejecutivas, o si por el contrario se encuentra en una etapa de desarrollo cognitivo superior a lo esperado para su edad cronológica.

Sumado a la observación directa, las pruebas estandarizadas son otro método empleado para evaluar el juego, de ejercicio, de ficción o simbólico e incluso el de reglas. En la tabla 3 exponen algunas pruebas destacadas para la evaluación del desarrollo infantil a través del juego.

Tabla 3.*Pruebas para la evaluación del desarrollo infantil a través del juego.*

Prueba y autores	Objetivo	Materiales y/o procedimiento	Descripción ampliada
<p>Transdisciplinary Play Based Assessment-TPBA-2 (LINDER, Toni).</p>	<p>Evaluación global del desarrollo a través de la observación del juego, incluyendo cuatro dominios: Sensoriomotor, Emocional-Social, Comunicación-Lenguaje y Cognitivo, contemplando una gran variedad de aspectos en cada uno de ellos.</p>	<p>La evaluación tiene lugar en una sala con diferentes juguetes, con un facilitador de juego que interactúa con el niño estimulando a que muestre el nivel más alto de habilidades. Incluye el establecimiento de las fases a seguir en el proceso de evaluación, con la participación de un equipo de profesionales y de la propia familia.</p>	<p>Consiste de un proceso comprensivo y fácil de llevar a cabo en el cual se evalúan cuatro dominios del desarrollo que son críticos: sensorio-motor, emocional-social, comunicación y cognitivo. Dicha evaluación se hace a través de la observación del juego del niño en entornos naturales con pares, familiares y profesionales. La observación la hacen varios profesionales pertenecientes a un equipo multidisciplinario de manera simultánea. La prueba cuenta con guías para realizar una observación objetiva y cualitativa del juego del niño. Está diseñado para evaluar niños desde el nacimiento hasta los 6 años, y para esto cuenta con tablas etarias que registran los comportamientos esperados por meses que permiten cuantificar las habilidades de los niños. Por esto, la prueba puede ser usada en niños mayores de 6 que tengan un desempeño mental menor. Cada uno de los dominios cuenta con siete subcategorías que son evaluadas.</p> <p>En primer lugar se establece una reunión preliminar con los padres del niño para tener información suficiente acerca de este. Posteriormente se hace la sesión de juego estructurada que tiene una duración entre los 45 min y una hora. En esta pueden participar</p>

			<p>familiares o pares, y puede ser adaptada a necesidades específicas de los niños. Para la observación del juego existen preguntas guías para cada dominio. De acuerdo con cada pregunta se deben registrar las fortalezas y dificultades identificadas en cada dominio, para así lograr establecer un nuevo objetivo a lograr por parte del niño. Finalmente, el grupo interdisciplinario se reúne, discute sus observaciones y anotaciones acerca de lo observado y se redacta un informe teniendo en cuenta las debilidades, fortalezas y próximos pasos que puede dar el niño en términos de estos dominios del desarrollo.</p>
<p>Evaluación de Juego Simbólico de Inicio en la Infancia-CHIPPA (STAGNITTI, Karen).</p>	<p>Evaluar la complejidad, organización, habilidad de usar símbolos en el juego y el nivel de confianza en otros respecto a ideas que le proponen de juego.</p>	<p>Se utilizan dos sets de juguetes concretos en dos periodos de observación delimitados temporalmente. En el primero se deja al niño jugar libremente y en el segundo el examinador realiza acciones de juego para provocar la imitación.</p>	<p>La prueba ChIPPA-2 consiste en dos sesiones, una enfocada al juego imaginario convencional (que cuenta con materiales de juego convencionales) y la otra sesión es de juego simbólico (que cuenta con materiales ambiguos y no estructurados). Las sesiones de juego tienen una duración entre los 18 y los 30 minutos, dependiendo de la edad del niño a quien esté siendo administrada. “Ofrece un baremo tipificado en forma de puntuaciones percentiles con referencia para niños y niñas (entre los 3 y los 7 años)” (Barcenilla & Levratto, 2019). El juego se debe llevar a cabo con el niño y el administrador de la prueba sentados en el suelo con los juguetes en el medio y se le invita al niño a jugar. En la mitad de cada sesión el examinador modela cinco acciones de juego sin interferir en el juego del niño. Durante este ejercicio se evalúa: la secuencia</p>

			de acciones, el uso de símbolos y el número de acciones imitadas. Los puntajes son calculados por cada sesión en percentiles y pueden ser evaluados según los baremos. Además, se hace una evaluación de la capacidad para iniciar el juego del niño y un análisis de los temas de juego.
Evaluación del Juego en la Primera Infancia-PIECES, (KELLY-VANCE, Lisa; RYALLS, Bridget. A.).	Evalúa un dominio principal referido al tipo de juego (Exploratorio, Simbólico simple y Simbólico complejo) con varios niveles en cada uno, y cinco dominios complementarios referidos a diversos aspectos cognitivos.	El niño puede elegir libremente los juguetes, sin participar el examinador de su juego, limitándose a alabar sus acciones y animarle a que continúe.	El esquema de codificación se compone de un subdominio 'básico' y seis subdominios 'suplementarios'. El subdominio principal incluye 13 conductas de juego exploratorio y de simulación y se extrajo de la extensa literatura sobre este tema (Fenson y Ramsay, 1980; Fenson, 1984; Lyytinen, 1991; Tamis-LeMonda et al., 1992; Tamis-LeMonda et al., 1994). Debido a que el juego exploratorio es el precursor del juego simbólico, estas habilidades se ordenan a lo largo de un continuo de desarrollo que consta de 13 tipos de conductas de juego. Los cinco subdominios complementarios se extrajeron originalmente de una escala popular disponible (Evaluación basada en el juego transdisciplinario; Linder, 1993). Estos subdominios incluyen: habilidades de resolución de problemas/planificación, habilidades de discriminación/clasificación, habilidades de dibujo, habilidades cuantitativas y habilidades de secuenciación. Dentro de cada subdominio, se proporciona una lista de elementos secuenciados por el desarrollo o comportamientos de juego. (Kelly & Ryalls, 2005)

<p>Escala de Participación Social de Parten</p> <p>(PARTEN, Mildred).</p>	<p>Evalúa en exclusiva las relaciones sociales entre iguales durante el juego.</p>	<p>Establece siete niveles de participación (Martínez, 1999): comportamiento inocupado, juego solitario, comportamiento observador, juego paralelo, juego asociativo y juego cooperativo.</p>	<p>Basado en las observaciones del juego libre, formuló una escala de participación social. Estableció como primer nivel el comportamiento inocupado: el niño no participa del juego; segundo nivel el juego solitario: juega solo, al parecer ignorando a pares que tiene cerca; tercer nivel el comportamiento observador: mira mientras otros juegan; cuarto nivel el juego paralelo: juegan de forma similar a otros con juguetes similares, más no interactúan; quinto nivel el juego asociativo: interactúan con pares, observándose y compartiendo materiales, sin embargo, su juego aún no es mutuo ni recíproco; y sexto nivel el juego cooperativo: juegan entre pares compartiendo una actividad específica y/o respetando turnos (Anguera, 1999, citado en Gutierrez, 2016 y Berger, 2008, citado en Peters, S 2013).</p>
<p>Test de Juego Simbólico.</p> <p>(LOWE, Marianne; COSTELLO, Anthony).</p>	<p>Explorar la capacidad del niño para usar símbolos en su forma más simple para expresar sus experiencias y fantasías.</p> <p>Establecer la edad de simbolización del niño entre 1-3 años.</p> <p>Evalúa la dimensión de formación temprana de conceptos y simbolización que, según los autores, antecede y se desarrolla junto al lenguaje verbal.</p>	<p>Presentación estandarizada de una serie de juguetes concretos computando las interrelaciones que el niño lleva a cabo con ellos.</p>	<p>La posición de cognición fuerte se basa en una interpretación de la afirmación de Piaget (Piaget, 1962; Piaget & Inhelder, 1969) de que el lenguaje es parte de una capacidad representativa más general. Piaget sostuvo que la función simbólica surge al final del período sensoriomotor y da como resultado una transición del funcionamiento sensoriomotor al representacional en todos los dominios cognitivos lingüísticos y no lingüísticos. En consecuencia, los logros en el juego simbólico deben ser paralelos a los desarrollos en idioma. Algunos teóricos han afirmado además que los logros en el juego simbólico deberían preceder a los desarrollos</p>

			en el lenguaje, suponiendo que la función simbólica subyacente aparecerá primero en la modalidad no lingüística más básica. (Roth & Clark, 1987)
Evaluación del desarrollo del juego. (CASBY, Michael).	Describir las etapas de juego, desde el nacimiento a los 30 meses, que establece cuatro niveles y su edad equivalente.	Libertad de elección de juguetes por parte del niño en una situación natural e interactiva con el examinador, y se puntúa considerando el nivel más alto demostrado por el niño durante el juego.	Parte de su clasificación del juego según la edad, así: <ul style="list-style-type: none"> • 2 a 4 meses: Sensoriomotor Exploratorio. • 6 a 10 meses: Relacional No funcional. • 10 a 12 meses: Funcional Convencional. • 12 a 30 meses: Simbólico. subdivisión en tres etapas en función del agente, el tipo de objeto y el esquema seguido.
Escala de Afectividad en el Juego- APS. (RUSS, Sandra.W).	Observación del juego de un niño en cuatro áreas de desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo: categorías de juego, atención, uso temprano de objetos, juego simbólico y representativo, imitación, enfoques de resolución de problemas, discriminación /clasificación, capacidad de secuenciación, capacidad de dibujo. • Socioemocional: temperamento, motivación, interacciones sociales, juego dramático y relación con el desarrollo emocional, el humor y las convenciones sociales. • Comunicación y lenguaje: modalidades de comunicación, 	La tarea tiene dos títeres humanos (un niño y una niña) y tres bloques. Se da la indicación al niño de que juegue con los títeres de la forma que quiera durante 5 minutos. Este periodo de tiempo se graba en video y se puntúa de acuerdo con un manual de puntuación detallado. Consta de 60 a 100 comportamientos discretos y/o interrelacionados en cada dominio que se pueden observar. Cada evaluación está estructurada como una sesión de juego con seis fases que brindan	El juego de simulación implica un elemento de "como si", lo que significa que una cosa representa o sustituye a otra. El juego de simulación ha sido conceptualizado como implicando procesos cognitivos y afectivos, entre otros. Los procesos cognitivos involucrados en el juego incluyen esencialmente la organización lógica de las narrativas, el pensamiento divergente, el simbolismo y la fantasía/imaginación. Los procesos afectivos son la expresión de emociones y temas afectivos, y la expresión de contenido cargado de afecto dentro de la historia del juego. (Delvecchio Riso, Li, Lis & Mazzeschi, 2016)

	<p>pragmática, fonología, comprensión semántica y sintáctica, comprensión del lenguaje, desarrollo motor oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensoriomotor (aspecto general del movimiento, tono/fuerza/resistencia muscular, reactividad a la información sensorial, posiciones estacionarias utilizadas para jugar, movilidad en el juego, otros logros del desarrollo motor, prensión y manipulación, planificación motora. 	<p>al equipo la oportunidad de observar las actividades, los comportamientos y las interacciones que caracterizan cada dominio.</p>	
--	--	---	--

2.2 El juego como estrategia de intervención en psicología.

Así como el juego ha sido considerado como una estrategia de evaluación, por su característica “reveladora” del nivel en que se encuentran diversas áreas del desarrollo infantil o de la vida interna del niño, también ha sido considerado como una técnica de intervención terapéutica o potenciador de las habilidades relacionadas con estas áreas. En esta línea, González (2018) plantea en relación con los postulados de Vygotsky que:

Existe un enfoque alternativo desde el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad en el que la intervención se realiza considerando las necesidades del desarrollo psicológico del niño y las actividades rectoras. En la infancia la actividad rectora es el juego, por lo que este constituye una actividad que promueve el desarrollo de las formaciones psicológicas nuevas como la comunicación desplegada, el desarrollo emocional amplio y la función simbólica. Desde esta aproximación, la intervención propone como un aspecto central la zona de desarrollo próximo, la cual se refiere a la posibilidad de realizar diversas acciones en el juego con el apoyo del adulto. Después, este apoyo se reduce y el niño empieza a ejecutar de manera independiente las acciones que realizaba de forma colaborativa. El desarrollo psicológico infantil se despliega por medio de la interacción social amplia entre el niño y el adulto, lo que impacta la personalidad infantil. Por esta razón, es crucial la organización de la actividad del niño que proporciona el adulto para modificar su vida psíquica. (p.366)

Es así, como por ejemplo el juego de roles sociales le permite al adulto promover el desarrollo de las habilidades psicológicas del niño, como la función simbólica. El desarrollo psicológico infantil es sobre todo un desarrollo social que se va dando en la constante interacción entre el niño y el adulto, mientras simultáneamente se dan cambios dinámicos de carácter orgánico (Bonilla, Solovieva, Méndez & Díaz, 2017). Por lo anterior, resulta de gran importancia “la orientación por parte del adulto sobre el uso de signos y símbolos como instrumentos que modifican cualitativamente la vida psíquica del ser humano” (Bonilla, et al., 2017, p. 300).

El juego no solo ha sido una gran herramienta de intervención para la psicología sino también para la pedagogía. Se considera que los aprendizajes que adquieren los niños a través del juego pueden resultar mucho más significativos, al incentivar al niño a una participación activa y a la indagación sobre ideas previas, lo cual lo motiva a no limitarse a una recepción memorística, y que al mostrarle un material significativo pueda estar listo para descubrirlo (Londoño, Pérez & Valerio, 2018).

La participación del adulto en el juego no se limita únicamente al desarrollo de la función simbólica, pues a través del juego los niños suelen encontrarse en situaciones más cómodas y facilitadoras para su aprendizaje, por lo que resulta útil para ayudar a los niños a adquirir estrategias de resolución de problemas y habilidades de actuación o la capacidad para encontrar y definir problemas. Por lo tanto, existen intervenciones mediadas por el juego que tienen como objetivos principales enseñar al niño estrategias de afrontamiento a través de técnicas como la identificación de emociones, relajación, estrategia del semáforo (Guía infantil, 2017) y tiempo fuera, autoinstrucciones o parada de pensamiento y distracción cognitiva, entre otras (Labrador, Cruzado & López, 2005).

Como lo menciona Ríos (2013):

La estimulación lúdica ayuda a la estimulación de fibras nerviosas, siendo así un factor importante de evolución y desarrollo del sistema nervioso. El juego ayuda al crecimiento del cerebro y como consecuencia condiciona el desarrollo del individuo (Unesco, 1968). El juego evoluciona con el niño haciéndole evolucionar a él, al contribuir al paso de una etapa a otra de desarrollo (p. 7).

Adicionalmente, el juego es utilizado en psicología para la intervención de conflictos de orden subjetivo y emocional en los niños. Un ejemplo es la denominada “Terapia de Juego”:

Mediante esta técnica, se le dota al niño de diferentes recursos lúdicos, como muñecos, animales, pizarras, colores, personajes, etc, que le permiten representar realidades personales que le producen malestar, como un intento de expresar sus emociones, contenerse y promover formas alternativas más adaptativas para gestionar sus problemas.

Durante esta técnica, se da libertad al niño para que utilice libremente los materiales expuestos, permitiendo la expresión de sus necesidades y conflictos. El terapeuta va interviniendo en la medida en la que el niño lo incluye en el juego, analizando las secuencias y el juego que va desarrollando, interviniendo a partir de las necesidades del niño, reflejando sus emociones, conteniéndole, incluyendo recursos y presentando alternativas que le ayuden a reparar lo que está herido o a construir lo faltante. El poder terapéutico de la terapia de juego permite trabajar áreas generales como la comunicación, la regulación emocional, la capacidad de vinculación, el juicio moral, el fortalecimiento del Yo, la preparación para la vida, la agresividad, etc. (Schaefer, 2012 recuperado de "Terapia de juego infantil", Psicoarganzuela).

Cabe mencionar que el término como tal de "Terapia de juego", fue empleado por primera vez por Hermione Hug-Hellmuth en un artículo publicado en 1921. Adicionalmente,

Anna Freud (1936/1966) y Melanie Klein (1932) se dedicaron a extender y aplicar el tratamiento psicoanalítico con niños, y cada una escribió acerca del papel del juego en su trabajo clínico (Donaldson, 1996). El juego en la terapia era considerado, en términos de desarrollo, apropiado para interactuar con niños y esencial como parte del proceso psicoterapéutico (Carmichael, 2006; O'Connor, 2000). (O'Connor, Schaefer & Braverman, 2017, p.35)

Aunque en un principio la "Terapia de juego" fue utilizada principalmente por profesionales del psicoanálisis y la terapia psicoanalítica, este método de intervención a través del juego ha sido empleado por numerosas profesiones de la salud mental infantil, cada una de las cuales la adaptó de acuerdo con el enfoque de su disciplina, para responder a las necesidades de los niños en distintos momentos históricos y crear aplicaciones para sus contextos. La terapia de juego no se veía tanto como un campo profesional independiente de la psicoterapia, sino como una vía particular de extender la psicoterapia a los niños de un modo más adecuado a su desarrollo emocional, cognitivo y relacional (O'Connor, Schaefer & Braverman, 2017, pp. 35-36)

De la misma manera, existen juegos específicos que permiten la reestructuración de distorsiones cognitivas y que son empleados en casos de ansiedad y depresión en niños, así como

juegos que les brindan a los niños habilidades para la elaboración del duelo, expresión de emociones y canalización de estas.

2.3 El juego simbólico como estrategia de intervención en psicología.

Reconocer el juego simbólico como potenciador o facilitador de diversos aspectos del desarrollo infantil, permite profundizar en la intervención psicológica a través de este. En consecuencia, Gmitrova & Gmitrov (2003) plantean que:

Existe un creciente cuerpo de evidencia que apoya las muchas conexiones entre la competencia cognitiva y el juego de simulación de alta calidad. Si los niños carecen de oportunidades para experimentar este tipo de juegos, sus capacidades a largo plazo relacionadas con la metacognición, la resolución de problemas y la cognición social, así como con áreas académicas como la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, pueden verse disminuidas. Estas habilidades complejas y multidimensionales que involucran muchas áreas del cerebro tienen más probabilidades de prosperar en una atmósfera rica en juegos de simulación de alta calidad (p. 246)

En continuidad con lo anterior, citando Bergen y Coscia (2001), sostienen que el juego de simulación “puede promover el desarrollo de conexiones sinápticas densas” (Gmitrova & Gmitrov, 2003, p. 241) debido a que en este tipo de juego intervienen la “emoción, cognición, lenguaje y acciones sensoriomotoras” (p. 241), lo que implica la activación de muchas áreas cerebrales. Al promover el desarrollo de conexiones sinápticas, en definitiva, se debe considerar el juego simbólico como una herramienta en la intervención psicológica en niños y niñas, ya que

Muchas estrategias cognitivas se exhiben durante la simulación, como la planificación conjunta, la negociación, la resolución de problemas y la búsqueda de metas. El juego es parte del lenguaje y la cognición; todos son partes de un sistema integrado que se desarrolla recíprocamente (Bergen, 1998; Isenberg & Quisenberry, 2002, p. 241).

A propósito de la intervención con juego simbólico Muñoz (2012), se refirió a la importancia de tener en cuenta las características de este porque “podremos percibir los beneficios del mismo en la vida de los individuos, tratando de fomentar espacios en los que se pueda jugar sin restricciones ni limitaciones, además de pensar en las particularidades, intereses y requerimientos de cada niño” (p. 11).

Así, el juego simbólico como tal, permite a los niños, por ejemplo: apropiarse de la cultura, socializar y aprender las reglas que rigen las interacciones sociales, aprender, comunicarse, e incluso impulsar el desarrollo de la motricidad. García, Ambrosio & Gil (2020) así lo refieren cuando consignan en su investigación que:

Vygotsky planteó que el juego es un mecanismo esencial de apropiación de la cultura por parte de los niños y, a la vez, un instrumento de socialización y aprendizaje. El juego facilita el aprendizaje del lenguaje, de la comunicación y de las reglas que rigen las interacciones sociales, favorece el aprendizaje de las conductas simbólicas implicadas en el desarrollo de los procesos cognitivos y, en tanto que implica actividad, también se relaciona íntimamente con la motricidad (Veresov y Barrs, 2016) (p.254).

Una intervención llevada a cabo en 2013 por estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona con alumnos de segundo grado de primaria permitió relacionar las matemáticas, con el juego simbólico y estos a su vez con la realidad, haciendo del juego simbólico una herramienta para la consolidación de aprendizajes matemáticos y la resolución de problemas. Esteruelas, Garcia & Badillo (2015) refieren que cada una de las actividades que utilizaron en su intervención se basan en “las teorías socioculturales del aprendizaje y la enseñanza basadas en las ideas de Vigotsky” (p. 39), desde la cual “el juego simbólico es considerado como un espacio de actividad lúdica y de aprendizaje matemático” (p. 39). La intervención estuvo compuesta de una primera actividad en la cual se buscaba conocer el funcionamiento del sistema monetario europeo identificando a cuántos céntimos (de 50, 20 y 10) equivalía un euro. En una segunda actividad se entregaron monedas reales a los niños y llevó a cabo un juego en el cual los niños pretendían comprar alimentos en una tienda ficticia elaborada a partir de plastilina, y para esto debían saber el precio de cada alimento, así como lograr reunir el total del valor a partir de la suma de céntimos.

Las autoras plantean que a través de esta intervención no solo se potenciaron habilidades matemáticas, sino también competencias sociales y ciudadanas.

En continuidad con los conceptos Vygotskyanos, en relación a la zona de desarrollo próximo, Weininger (1986) refiere que durante el juego simbólico o de simulación “los niños prueban conceptos que luego se agregan a su repertorio de pensamiento y están disponibles para un nivel mucho más alto de prueba de realidad, la prueba de conceptos a través de interacciones y relaciones interpersonales” (p. 27). Es incluso en función de esto que las intervenciones de un adulto en los contextos de juego simbólico cobran valor, siendo estos quienes a través de diversas estrategias pueden tratar de elevar el desarrollo emocional y cognitivo de los niños. Actuar como moderador en este proceso permite que los niños comiencen a “reconocer que otros niños también se están comportando de acuerdo con su propio "como si" durante el juego de simulación” (p. 27) lo que lleva a desarrollar a su vez las necesidades de “ser flexibles, adaptables y capaces de incorporar e integrar el pensamiento y los sentimientos de los demás en el juego, junto con los suyos” (p. 27).

En la investigación realizada por Gmitrova & Gmitrov (2003) se estudiaron dos formas de implementación de juego simbólico: (a) juego dirigido por el maestro y (b) juego dirigido por el niño, jugando en subgrupos pequeños. La primera forma hace referencia a la “actividad conjunta del maestro y los niños con el maestro organizando y monitoreando continuamente el proceso, elaborando situaciones que requieren cooperación simultánea y fomentando la interacción de todos los niños en el salón de clases” (p. 242), la segunda forma se refiere al “juego libre en grupos. Los niños crean grupos de forma espontánea y juegan a diferentes juegos según sus propios intereses, sin intervenciones externas” (p. 242) yendo en línea con lo planteado por Vygotsky y trabajado por Weininger (1986) respecto a las ventajas que tiene el juego en grupos de niños de diferentes edades, aumentando generalmente el nivel de desarrollo potencial de quienes juegan.

Durante la investigación realizaron “veintiséis observaciones (lecciones) a 51 niños en dos aulas mixtas con 8 niños y 18 niñas en la primera y 15 niños y 1 niña en la segunda” (p. 243). Las observaciones se realizaron en un intervalo de tiempo de dos horas al día, cuatro días a la semana. Los temas de juego eran los mismos para ambas aulas y se seleccionaron de la *Colección de juegos*

de P. Claycomb: *The Busy Classroom*. Se recopilaron datos sobre las manifestaciones afectivas y cognitivas de los niños utilizando una *lista de tipificación desarrollada en nuestro jardín de infancia de acuerdo con las taxonomías generalmente aceptadas de Bloom para el dominio cognitivo (Bloom, 1956) y Krathwohl para el dominio afectivo (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964)*. Con el fin de comparar el impacto de las dos diferentes formas de dirección de juego en los comportamientos afectivo y cognitivo de los niños utilizaron la *Prueba t para datos no apareados (o prueba de suma de rangos de Mann-Whitney)* y adicionalmente utilizaron un *ANOVA de dos vías*.

En total, midieron 16.144 comportamientos, 10.744 durante la lección dirigida por el maestro y 5.370 durante la facilitación del juego en grupos. Los resultados de la investigación indicaron “un aumento en las manifestaciones cognitivas durante la organización del juego de los niños en grupos, en comparación con el juego frontal dirigido por el maestro”. (p. 245). Adicionalmente reportaron que la forma de juego organizado en grupos de niños de diferentes edades, entre los cuatro y seis años “fortaleció sus habilidades cognitivas de acuerdo con su tasa individual de adquisición de conocimientos y habilidades” (p. 245).

Además, plantean que al igual que en otras investigaciones donde fueron utilizados métodos de intervención de juego simbólico en niños con discapacidades, su investigación favoreció en la promoción de “las habilidades de juego de simulación de los niños pequeños debido a las relaciones hipotéticas entre habilidades de juego mejoradas y desarrollo cognitivo, social y lingüístico mejorado (Neeley, Neeley, Justen & Tipton-Sumner, 2001)” (p. 245). Agregando que posterior a la aplicación de esta intervención “los niños piensan más, aprenden más, recuerdan más, dedican más tiempo a la tarea y son más productivos en grupos cooperativos bien implementados que en estructuras directivas y competitivas de la organización frontal del proceso de juego” (p. 246).

Asimismo, Barton (2015) realizó una investigación en cuatro niños con discapacidades utilizando indicaciones mínimas y puntuales e imitación contingente en medio de juegos simbólicos por parte de los adultos. En este caso, los docentes permitían o mediaban “la adquisición, el mantenimiento y la generalización del juego de simulación y comportamientos relacionados” (p. 489) dando fuerza a los planteamientos de Weninger (1986) acerca de la

intervención por parte de los adultos que se relaciona directa y funcionalmente con “aumentos en la frecuencia y diversidad de juegos de simulación y comportamientos relacionados de los niños” (p .489). En esta investigación, los docentes fueron entrenados para

(a) utilizar la imitación contingente durante el juego, (b) utilizar el sistema de indicaciones mínimas, (c) discriminar el juego que no es de simulación de las conductas de juego de simulación, y (d) identificar ejemplos de cuatro tipos de juegos de simulación (Juego funcional con conductas de simulación [FPP], sustitución de objetos [OS], imaginación de objetos ausentes [IAO] y asignación de atributos ausentes [AAA]). (p. 495)

Durante las sesiones de intervención con los niños “los maestros imitaron continuamente al niño y aplicaron el sistema de indicaciones mínimas dirigidas a comportamientos de juegos de simulación o la meta del programa de educación individualizado” (Barton, 2015, p. 495) establecido previamente para cada niño según el nivel de desarrollo y sus necesidades. Los resultados de esta intervención arrojaron que los comportamientos objetivos espontáneos medidos antes de la intervención, aumentaron durante esta y mantuvieron los niveles en las condiciones posteriores, sin intervención de los docentes. El número medio de conductas objetivo de *juego funcional con conductas de simulación* pasó de 0 en los pretest a 9, 14, 10 y 6.7 en los postest de cada uno de los cuatro niños. El número medio de *conductas de juego simbólico* pasó de 0 en los pretest a 5, 7.7, 8.7 y 6 en los postest de los cuatro niños. Y el número medio de *conductas propias del programa de educación individualizado* pasó de 0 en los pretest a 7.3, 6 y 6.3 en tres de los cuatro niños en los cuales se realizó la intervención.

Respecto a los resultados el autor logró establecer una relación funcional entre la intervención y las conductas objetivo. También encontró que la diversidad de los juegos de simulación y comportamientos relacionados aumentaron o se mantuvieron posterior a la intervención. La importancia de este estudio radica en que, como plantea Barton (2015), en este “los niños generalizaron juegos de simulación a través de comportamientos, materiales, adultos y entornos. Cada niño generalizó el juego de simulación al tiempo de juego libre no estructurado en su salón de clases con diferentes materiales, adultos y compañeros” (pp. 501-502) lo que para el autor es muy significativo e indica que:

Los niños estaban generalizando el juego de simulación a contextos que ocasionarán interacciones positivas con compañeros y adultos; promover la participación, el compromiso y el acceso a los entornos naturales; y brindar múltiples oportunidades para incorporar las instrucciones. Por ejemplo, enseñar a los niños a jugar con materiales similares usando comportamientos similares podría crear oportunidades naturales y contextualmente relevantes para interacciones sociales positivas (p. 502).

Los resultados de Barton (2015) también reportaron modificaciones en las verbalizaciones en medio del juego de simulación. Los resultados obtenidos en los pretest y posttest de los niños arrojaron que: el primero de ellos pasó de 0.11 a 4.3; el segundo, de 0.22 a 2.89; el tercero, de 0.22 a 3.11 y; el cuarto, de 0 a 1.18. Evidenciando un aumento durante las condiciones de intervención y las pruebas realizadas posteriormente.

Resultados similares fueron hallados en la investigación de Alcasihuincha & Álvarez (2020) que buscaba determinar el efecto del “programa juego simbólico” en el lenguaje oral de un grupo de niñas. En dicha investigación se aplicó un programa de juego simbólico que consistía de forma general en trabajar con una población de dieciocho niñas de cinco años de edad, de la Institución Educativa Nuestra Señora de Lourdes en Arequipa, durante sesenta minutos diarios por un periodo de tiempo de tres meses llevando a cabo cinco escenarios de juego simbólico donde se desarrollaban cinco actividades propuestas en el programa.

Las autoras concluyeron que la aplicación del programa si desarrolló significativamente el lenguaje oral en la población objetivo. Esto se determinó a través de la aplicación pre y post test de la *Prueba para la Evaluación del Lenguaje Oral - ELO* (Ramos José, Cuadrado Isabel y Fernández Inmaculada). En el pretest se estimó que antes de la aplicación del programa juegos simbólicos, habían 55.6% de las niñas en un nivel bajo y un 22.2% de las niñas en un nivel medio-bajo del lenguaje oral. Luego de aplicar el “programa juegos simbólicos” se evaluó con el posttest el nivel de lenguaje oral, arrojando que el 78.8% de las niñas estaban un nivel alto y medio-alto, logrando mejorar su capacidad en la discriminación auditiva, fonológica, sintáctica y semántica, parámetros previamente establecidos en la prueba.

Al considerar el hecho de que gracias a la interacción de determinados agentes (personas, instituciones, comunidades, etc.), desde el momento en el que un niño nace, ya hay una transmisión cultural de valores, normas, costumbres, etc. Muñoz (2012), propone el juego simbólico como un medio para que el niño conozca e interiorice la realidad social.

Según la autora el progresivo conocimiento del medio sociocultural de los niños entre los tres y los seis años de edad, se establece en principio en relación con la información que procede de la familia, la escuela y las personas del entorno. Así, en estas edades, el mundo social para ellos no es más que un “cúmulo de elementos desorganizados (conversaciones escuchadas, imágenes, explicaciones no comprendidas, etc) que se yuxtaponen sin orden ni concierto” (Muñoz, 2012, p. 15). Sin embargo, “en cuanto el niño avanza en edad, mayor conocimiento tendrá de la realidad social, y por lo tanto, éste se irá planteando qué es todo aquello que le rodea y por qué los adultos se comportan de la manera en que lo hacen” (Muñoz, 2012, p.9).

Con el objetivo principal de acercar a los niños el concepto de sociedad, a través de una dinámica diferente, ayudándolos y preparándolos para la comprensión de la sociedad que les rodea y de la vida adulta, la autora implementa una metodología de trabajo por rincones. “Trabajar por rincones quiere decir organizar la clase en pequeños grupos, que efectúan simultáneamente actividades diferentes. Es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño, lo que facilita una participación activa de éste en la construcción de sus conocimientos” (Muñoz, 2012, p. 15). En esta misma línea, “haciendo referencia a Fernández Piatek (2009), los rincones hacen posible, una interacción entre él y su entorno, y eso, hará que su experiencia se fundamente en el bagaje que los niños posean, para así ir descubriendo nuevos aspectos y ampliar sus conocimientos de forma significativa” (Muñoz, 2012, p. 15).

El experimento se pretende realizar con una población comprendida entre las edades de cinco y seis años. La idea es que lleve a cabo una hora de juego diaria durante el transcurso de todo el año escolar, cada día de la semana en uno de los cuatro rincones propuestos (el rincón de la casa, de la calle, del trabajo y de las buenas actitudes). Del mismo modo, la situación que se va a trabajar

en cada uno de los rincones diferirá semanalmente. Los niños participantes serán evaluados en tres momentos; antes, durante y después del experimento, a través de una escala que tiene como opciones de respuesta: nada, poco, algo, mucho y bastante, y está compuesto por veintiún preguntas como lo son: “los/las alumnos/as muestran actitudes de empatía, colaboración y respeto por las diferencias”, “reconocen una variedad de diferentes roles familiares”, entre otras.

Si bien el experimento mencionado anteriormente pretende que los niños a través del juego simbólico logren una mejor comprensión de su realidad social y de algunos roles de la vida adulta, lastimosamente este únicamente fue planteado y no fue llevado a cabo por lo cual no se conocen sus resultados. A pesar de esto, es un claro ejemplo de cómo el juego simbólico puede ser utilizado como una técnica de intervención para el desarrollo de habilidades y funciones de orden superior.

Por otro lado, Chamorro (2017) llevó a cabo un experimento en el cual implementó la aplicación de un programa juego simbólico en niños de cinco años de la Institución Educativa 87 Santa Rosa, para saber en qué medida la implementación de este programa influía en el desarrollo de las habilidades sociales básicas y avanzadas de estos niños. Para la evaluación del experimento se implementó un pre test en ambos grupos (grupo experimental y grupo control), posteriormente se llevó a cabo la aplicación del programa de juego simbólico únicamente en el grupo experimental, y finalmente se aplicó un post test en ambos grupos con el fin de determinar si el tratamiento había tenido alguna incidencia en las habilidades sociales de los niños que recibieron la intervención. Finalmente, según los hallazgos del experimento fue posible afirmar que el juego simbólico influye significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales incrementando de manera efectiva las habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas y habilidades sociales relacionadas con los sentimientos en el grupo experimental.

Existe una diferencia significativa entre el porcentaje del post test y el pres test que se realizó en los niños de cinco años después de la aplicación del programa juego simbólico, aumentando notablemente en un 72 % , desarrollando así las habilidades sociales con un nivel alto a diferencia de cuando se inició todos tenían un bajo nivel, esto quiere decir que el programa Juego cooperativo en el tiempo que se pudo aplicar tuvo un alto impacto en

cuanto a estas habilidades sociales y confirmando que estos resultados son verídicos a través de los análisis estadísticos (Chamorro, 2017, p. 64).

Del mismo modo, en línea con el desarrollo de habilidades sociales o desarrollo social según Carrasco (2017), esta realizó una intervención en Centro de Desarrollo Infantil “Amanecer Feliz” del Cantón Pelileo a treinta niños y niñas, de tres a cuatro años, a los cuales se les aplicó un programa de juego simbólico, con el fin de verificar la influencia del juego simbólico en el desarrollo social de los niños.

El programa consistía en la realización de distintas clases de actividades lúdicas previamente establecidas con los niños y niñas. La evaluación de la influencia de este programa se realizó mediante la medida del desarrollo social por medio de la *Escala Nelson Ortiz* antes y después de su implementación. Dicha escala evalúa tres aspectos puntuales: Puede desvestirse y vestirse, comparte juego con otros, tiene amigo(s) especial(es).

Los resultados arrojaron los siguientes cambios del pre test al post test de: (a) Puede desvestirse y vestirse: de 47% a 93%. (b) Comparte juego con otros: de 40% a 87%. (c) Tiene amigo(s) especial(es): de 47% a 100%. En función de estos, la autora concluye que hubo una mejoría significativa en el desarrollo social de los niños y niñas posterior a la aplicación del programa de juego simbólico.

De manera similar, la autora Tigrero (2021) implementa una investigación con el fin de determinar de qué manera influye el juego simbólico en el desarrollo socioafectivo de los niños de cuatro a cinco años. Para esto utilizó dos métodos de recolección de la información. En primer lugar, se implementó una entrevista conformada por siete preguntas abiertas y que se realizó a docentes de educación inicial II de forma presencial, por otro lado, implementó una guía de observación que permitió la evaluación de niños de cuatro a cinco años en el *Eje de Desarrollo y Aprendizaje: Desarrollo personal y social* que se ha estructurado en dos secciones: *Sección I: Identidad y Autonomía* y *Sección II: Convivencia*. Ámbitos que son evaluados a través de la siguiente escala de estimación: 1: Iniciado 2: En proceso 3: Adquirido (Tigrero, 2021, p. 25-26). Los resultados del estudio indican entonces que:

Existe una relación estrecha entre la implementación del juego simbólico y el desarrollo socioafectivo en los niños de inicial II puesto que por medio de esta modalidad de juego se puede posibilitar que los escolares alcancen un nivel de desarrollo afectivo adecuado y un óptimo desarrollo de habilidades sociales, puesto que el juego simbólico le ofrece la oportunidad a los niños de desenvolverse de forma segura, empática, comprensiva través de interacción sanas con sus pares (Tigrero, 2021, p. 40).

El juego simbólico aporta ciertos beneficios en el desarrollo socioafectivo en los niños, dentro de los cuales se encuentran los siguientes: desarrollo de la personalidad, favorece la autonomía, consolida la confianza en sí mismos, garantiza interacciones sanas, desarrollo de actitudes empáticas, optimiza la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos y emociones, asegura el desenvolvimiento efectivo, ayuda a enfrentar situaciones y adelanta a la fase de toma de decisiones (Tigrero, 2021, p. 40).

Álvarez, Botero, Díaz, Montoya, Uribe & Villegas (2020) hacen así una propuesta pedagógica que permita observar de qué manera se da la participación de los niños y niñas durante la realización del juego simbólico y que influencia tiene en las interacciones y en la construcción de su identidad en la educación infantil. Esta propuesta fue diseñada para llevarse a cabo en escenarios no convencionales de educación infantil con la participación de niños y niñas entre los tres y los trece años de edad. Después de llevar a cabo una caracterización de la institución, se aplicó un instrumento de observación con el fin de identificar en “qué etapa del juego simbólico se encuentran e identificar características en cuanto a la participación, interacción e identidad” antes de implementar la propuesta pedagógica en la institución. (Álvarez, et al., 2020, p. 69).

Se encontró que el 90% de los niños y niñas a quienes se les aplicó el instrumento, juega representando la realidad y asume y desarrolla roles diversos. Sólo el 50% logra realizar representaciones mentales, y el otro 50% se encuentra aún en proceso para poder lograrlo. El 30% de los niños logra utilizar el objeto sustituido. El 100% elige el material que va a usar, muestra interés a la hora de realizar el juego y disfruta del juego. El 70% demuestra iniciativa en el juego y secuencia acciones de la vida cotidiana. El 80% elige a lo que va a jugar, pero solo el 50% elige a

sus compañeros de juego, elabora un plan de juego y plantea ideas antes de realizar el juego. Estos resultados, indican entonces que la mayoría de los niños y niñas se encuentra en etapa de integración y están desarrollando la etapa de planificación. Respecto a la identidad:

el 30% valora las características corporales y emocionales de sí mismo y de los demás, y el 20% expresa comentarios positivos de sí mismo; se pudo observar que la mayoría de los niños se encuentra en la fase donde casi siempre pueden reconocer y destacar las cualidades y características propias y de las demás dándoles valor e importancia a cada uno de estos, puesto que son afectuosos y se muestran interesados por lo que le pasa a los demás constantemente; aunque en ocasiones ellos aún no controlan sus emociones o no entienden por qué se sienten de esa manera, situación que las agobia pero por lo general siempre la docente logra llevar a la calma (Álvarez, et al., 2020, p. 73).

Después de haber realizado una caracterización del estado actual del juego simbólico de los niños, se implementó la propuesta pedagógica que consistía en cuatro unidades didácticas: una de juegos de imaginación y fantasía, otra de juego sociodramático, otra de expresión corporal, y finalmente una de juegos espontáneos y por rincones. La primera unidad consistía en dejar que los niños jugaran de manera espontánea permitiendo que expresen, den sus ideas, sus gustos y tenerlos en cuenta al momento de ejecutar las actividades; que describan los personajes, los escenarios, preguntar ¿qué crees que sucedió luego? entre otras hacen que ellos se apropien del momento, imaginando sus propias historias para recrearlas luego poniéndoles su toque personal. En la segunda unidad a través del juego sociodramático, se le posibilita a los niños y niñas que aprendan del otro mientras se divierten, exploran y desenvuelven los roles sociales que se desempeñan a su alrededor aprendiendo a controlar sus emociones mientras simulan estar enojados, felices o tristes. La tercera unidad enfocada en la expresión corporal buscaba mejorar las capacidades físico-motrices, perceptivo-motrices y socio-motriz con el fin de que los niños utilicen los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sentimientos, pensamientos y representar personajes reales e imaginarios. También se pretende trabajar la expresión y comunicación para facilitar el contacto con los demás y las relaciones positivas. Y finalmente, la cuarta unidad didáctica de juegos espontáneos y por rincones pretendía que los niños jugaran de manera espontánea, pero

adecuándose a los espacios que eran asignados en el aula de clases a cada tipo de juego, aprendiendo así la independencia, el seguimiento de reglas y el desarrollo de la creatividad.

Si bien la implementación de esta propuesta pedagógica se vio interrumpida por la pandemia por COVID-19 y por la virtualidad a la cual tuvieron que recurrir las instituciones educativas,

el proyecto se reinventó y las docentes buscaron la manera de llegar a los niños y niñas en sus hogares y trabajar con ellos desde la virtualidad o presencialidad con los cercanos. Esto les permitió a las familias, interactuar con elementos desconocidos, crear recetas con pocos ingredientes, hacer experimentos, dejar volar su imaginación y expresarlo a través del dibujo o realizar ejercicios o rutinas que además de relajarlos les permitía expresar sus pensamientos. (Álvarez, et al., 2020, p. 81).

Después de realizar las mediaciones pedagógicas y de analizar las bitácoras realizadas durante la práctica, se pudo evidenciar que la propuesta pedagógica que se desarrolló tuvo impacto en la identidad de los niños y niñas, pues participaban voluntariamente, tenían la libertad de elegir según sus gustos o preferencias, lo que deja ver a simple vista que están construyendo su identidad. Las secuencias fueron el medio que permitió que cada niño y niña exploraran o conocieran sus emociones, características o cualidades que poseen, además ayudó a que los miembros de sus familias participaran en las actividades, ya que en muchas ocasiones se involucraron en las mismas. También pudieron desarrollar sus habilidades cognitivas y motoras, reconociéndose e identificándose con unas características específicas dentro de un grupo familiar (Álvarez, et al., 2020, p. 110).

Asimismo, la investigación documental y experimental realizada por González, Vele, Tapia & Salgado (2022) buscaba comprobar la hipótesis que afirmaba que el juego simbólico influye en el desarrollo psicomotriz de niños de cuatro y cinco años. La investigación se llevó a cabo en una población compuesta por treinta niños del Centro Infantil “San Rafael” de la ciudad de Riobamba en los años 2015 y 2016 a través de la realización de varias actividades en torno al juego simbólico.

En cuanto a la evaluación de la influencia del juego simbólico en el desarrollo psicomotriz comentan que se completaron unas fichas de observación en las cuales se documentó el comportamiento de los niños posterior a las actividades realizadas en función del juego simbólico, sin embargo, en el estudio no reportan la información de fichas de observación previas a la aplicación de las actividades, por lo que no es posible realizar una comparación. Aun así, afirman en sus resultados y conclusiones que se evidenciaron ventajas del uso de juego simbólicos en el desarrollo psicomotriz, manifestando que “todas estas actividades pudieron demostrar que el juego simbólico si influye y propicia el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y psicomotrices, creando experiencias y a su vez conocimiento y aprendizaje, para la correcta aplicación en sus actividades diarias” además de identificar aportes en el desarrollo de “la imaginación y creatividad, interacción social, optimismo y confianza en sí mismo” (p. 1824)

El juego simbólico no solo es utilizado en los campos psicológico y educativo, sino también por otras áreas sociales y de la salud, por ejemplo, en la terapia ocupacional. En efecto, la investigación realizada por Tacón (2019) en los años 2018 y 2019 buscaba “conocer si una intervención de terapia ocupacional basada en el juego simbólico es efectiva para promover el desempeño ocupacional de niños con sintomatología neurológica” (p. 19). Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de ocho niños entre los dos y los diez años que se encontraban en la etapa de juego simbólico, según los planteamientos de la teoría de Piaget (etapa preoperacional) y de Nancy Takata (etapa simbólica constructiva simple y simbólica constructiva compleja). Todos debían cumplir con el criterio de presentar alteraciones en el desempeño de sus ocupaciones diarias, como por ejemplo “en el uso de los cubiertos, distinguir el derecho y el revés de las prendas, subir y bajar cremalleras, atado de cordones, aseo e higiene personal (lavado de cara y cuerpo, cepillado de dientes, peinado), entre otros” (p. 22)

Se realizó una intervención con los participantes a través de actividades de juego simbólico por un periodo de ocho semanas, realizando una sesión a la semana con cada uno de los participantes con una duración de cuarenta y cinco a sesenta minutos. La investigación contó con la administración de las siguientes pruebas antes y después de la intervención con juego simbólico:

- El *Test of Playfulness (ToP)* se utilizó para evaluar los intereses de los participantes y su desempeño durante el juego en su entorno natural, con el fin de realizar una intervención

más específica para cada niño. Los intereses fueron categorizados así: deportivos o dinámicos (cuatro niños), simbólicos (tres niños), juegos de construcción (tres niños), juegos de mesa (tres niños), tecnológicos (un niño) y juguetes varios (un niño).

- La *Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI)* evaluaba el desempeño de los niños en tres dominios: autocuidado, movilidad y función social, a su vez divididos en subdominios.
- La *Pediatric Evaluation of Disability Inventory Computer Adaptive Test (PEDI-CAT)* se administró para conocer el desempeño ocupacional de cada uno de los niños con respecto a su desarrollo típico.
- La *Goal Attainment Scaling (GAS)* se utilizó para determinar si se alcanzaron o no los objetivos establecidos para cada uno de los niños a través de la intervención.

Y para evaluar si había mejoría en las variables que se medían durante la intervención utilizaron la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Los resultados de la PEDI en el dominio de autocuidado arrojaron que:

Respecto a las frecuencias de los ítems dentro de este dominio, en el subdominio de uso de utensilios al inicio de la intervención se ha marcado 0 (no es capaz de realizarlo) en un 30% de las veces, mientras que en la reevaluación ha sido de 20%. Por otro lado, en el subdominio de lavado de cara y cuerpo al inicio el 55% puntuaron con 0, mientras que al final se redujo en un 5%. En cuanto a los cierres se observa una mejora general, pues en la evaluación los progenitores marcaron los diferentes ítems con un 0 en un 50% de las veces al inicio de la intervención, mientras que un 37,5% al final. En el caso de los dominios relacionados con vestido de la parte inferior del cuerpo se han marcado aproximadamente en el 50% de los casos con un 0, como en el de los pantalones (55% al inicio y 42,5% al final) y calcetines y zapatos (47,5% en ambos casos) (pp. 40-41).

Por otro lado, el dominio de movilidad arrojó que:

Respecto a las frecuencias con las que se ha marcado 0 destacar que en el subdominio “transferencia en el coche” ha sido en el 47,5% de las veces al inicio de la intervención y

45% al final. Por otro lado, en el dominio de movilidad en la bañera en el 37,5% se ha seleccionado el 0 para cubrir los ítems, pero tras la intervención había reducido a un 22,5%.” (p. 42)

Por último, el dominio de función social arrojó que:

Tanto el juego con adultos como con niños no solía ser continuo al inicio de la intervención, ejerciendo un rol más pasivo sin proponer o sugerir nuevos pasos (n=6) o planear nuevas actividades (n=7). No obstante, tras finalizar la intervención N1, N6 y N8 sugerían nuevos pasos durante el juego con adultos, mientras que N1 y N4 realizaban un juego más continuo con otros niños, planeando y llevando a cabo actividades nuevas. (p.43).

En el subdominio de la resolución de problemas los ítems se marcaron con 0 al inicio de la intervención en un 57,5% y en un 47,5% tras ella. En el dominio de la autoprotección inicial se ha seleccionado el 0 en la evaluación inicial en un 57,5% y en la reevaluación en un 55%, mientras que en el dominio de la función en la comunidad fue en un 62,5% de las veces al inicio y de un 52,5% al final. Por otro lado, en los dominios de juego interactivo con adultos e interacción con niños de su edad se ha observado una clara mejora, reduciendo el porcentaje de un 25% al inicio a un 17,5% al final en el juego con adultos y de un 42,5% a un 30% al final en el de niños de su edad. (p. 43)

Así, en esta investigación la autora logró concluir que por lo general todos los participantes habían mejorado su desempeño ocupacional en los tres dominios evaluados posterior a la intervención, y principalmente, se evidenció una mejora significativa estadísticamente en los dominios de movilidad y función social. En la misma línea respecto a los objetivos planteados para cada niño, se reportó que siete de ellos lograron ambos objetivos incluso superando las expectativas, y solo uno de ellos logró únicamente un objetivo. Adicionalmente, reportó que la intervención a través de juego simbólico impulsó mejoras en el desarrollo intelectual de los niños y niñas, ya que el logro de los objetivos requería la utilización de procesos psicológicos básicos como la atención y la memoria, además de destrezas sensorio-perceptivas como la distribución visoespacial.

Se evidencia entonces que la implementación de programas de juego simbólico es una estrategia altamente utilizada en el campo de la psicología para la intervención y mejora de las habilidades y funciones psicológicas superiores. Sin embargo, es importante resaltar que aún existe una gran diversidad, no solo en los métodos de aplicación de las intervenciones, que están, en muchas ocasiones, sujetos al criterio del experimentador, sino también en los instrumentos usados para la medición del juego simbólico, para los cuales no se ha logrado determinar una prueba que rija la medición de este y son usadas según las características de la evaluación o lo que se desea observar por parte del evaluador, sin cumplir (algunas veces) con criterios estadísticos de confiabilidad o validez, y por último en las intervenciones mismas, las cuales en su mayoría no se han estandarizado o validado para diferentes poblaciones. Esto refleja una necesidad de la psicología como ciencia, de unificar y estandarizar estas técnicas tanto de intervención como de evaluación en pro de obtener resultados y conclusiones más rigurosas que aporten en mayor medida a la población que se beneficia de dichos programas.

3 El juego simbólico como estrategia de intervención en el trastorno del espectro autista

Teniendo en cuenta que las intervenciones mediadas por el juego simbólico parecen tener un impacto positivo en el desarrollo de algunas funciones psicológicas, estas estrategias han sido utilizadas también para la intervención en niños con diagnóstico de TEA. En este capítulo se expondrán algunas intervenciones con juego simbólico que se han llevado a cabo con esta población. Esto, con el fin de realizar un manual (Tabla 4) que detalle cada uno de los juegos utilizados, los materiales necesarios, las instrucciones y el procedimiento del juego, para finalmente exponer los resultados de cada uno de estos y desarrollar las conclusiones del trabajo y la discusión. Cabe aclarar que dichas intervenciones fueron seleccionadas de forma aleatoria, teniendo en cuenta un compilado de investigaciones en las que se evidenciaron resultados positivos en la intervención de personas con TEA. Adicionalmente, hay que mencionar que estas solo son algunas de las estrategias mediadas por el juego simbólico para la intervención de población con TEA y que en los últimos años se han venido implementando una gran cantidad de estas con resultados muy positivos en función de la calidad de vida de quienes las reciben.

Tabla 4.*Intervenciones con juego simbólico en niños con TEA.*

Juego (Referencia)	Aplicación	Materiales	Instrucciones	Procedimiento de la intervención o juego.
<p>Actividades de juego con elementos faltantes.</p> <p><i>(Lee, G., Qu, K., Hu, X., Jin, N., & Huang, J. (2020). Arranging play activities with missing items to increase object-substitution symbolic play in children with autism spectrum disorder. Disability and Rehabilitation, 43(1), 1–13.)</i></p>	Individual	<p>Artículos de juguete para cada actividad de juego (cocina, casa de muñecas, ir a la escuela, patio de recreo, rutinas diarias y parque).</p> <p>sustitutos para los elementos faltantes (de forma similar al elemento que falta)</p>	<p>Los temas de juego objetivo incluyen cinco actividades de juego cada uno y a cada actividad le faltan dos elementos que requieren sustitutos para completar la actividad. Los sustitutos son tres elementos comunes que pueden reemplazar el objeto faltante.</p> <p>El instructor debe hacer la solicitud verbal al niño para que complete la actividad de juego tomando uno de los tres objetos sustitutos.</p>	<p>En cada sesión de juego el instructor y el niño(a) deben sentarse juntos en el suelo. Los materiales para las actividades deben colocarse detrás del instructor y este se los presentará al niño(a). dejará que el niño(a) explore por 10 segundos los materiales de juego y los posibles sustitutos de los elementos faltantes. Luego el instructor le sugerirá una actividad de juego, por ejemplo: “Es hora de cenar, vamos a saltar algunos vegetales”. Los elementos faltantes en esta actividad y sus respectivos sustitutos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La espátula (pitillo, bloque rectangular y regla). - Las verduras (bloque de cilindros, bola de plástico, borrador). <p>Si el niño utiliza uno de los tres objetos sustitutos para completar la actividad el instructor deberá proporcionar comentarios positivos y reforzadores al niño(a)</p>
<p>(N/A) Pretend play intervention (Russ and Moore 2004; Moore and Russ 2008)</p> <p><i>(Doernberg, E., Russ, S., Dimitropoulos, A.</i></p>	Grupal	<p>Juguetes no estructurados (por ejemplo: bloques, Legos, carritos de juguete, muñecos pequeños, etc)</p>	<p>El instructor debe usar el siguiente guión para comenzar cada sesión:</p> <p>“Tengo algunos juguetes para que juegues. Quiero que inventes historias sobre diferentes cosas. Entonces,</p>	<p>Durante sesiones de juego de aproximadamente 20 minutos se les debe proporcionar a los(as) niños(as) los juguetes no estructurados. El instructor debe decir su guión y dejar que los(as) niño(a) jueguen. En medio del juego el instructor puede utilizar indicaciones para guiar el juego,</p>

<p>(2021) <i>Believing in Make-Believe Efficacy of a Pretend Play Intervention for School-Aged Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 576–588.</i>)</p>			<p>puedes inventar una historia y jugarla con los juguetes. Te diré cuándo vamos a cambiar de historia. Haz que las muñecas y los animales hablen en voz alta para que yo pueda escuchar. Jugaré contigo. Quiero que inventes una historia con un principio, un medio y un final. Piensa en lo que sucederá a continuación en la historia. Usa tu imaginación e inventa cosas nuevas”. (p. 581). Posteriormente se deja jugar libremente al niño(a).</p>	<p>modelado de imaginación y juego simbólico, indicaciones para facilitar la expresión afectiva y estrategias de refuerzo.</p>
<p>Voy a hacer como si... (Herrera et al, 2004)</p> <p>(Herrera, G., Alcantud, F., Jordan, R., Blanquer, A., Labajo, G., & de Pablo, C. (2007). <i>Desarrollo del juego simbólico mediante el uso de herramientas de realidad virtual en niños con TEA. Un estudio de casos. En J. Nicasio (Ed.), Dificultades del Desarrollo: Evaluación e Intervención (pp. 69–86). Ediciones Pirámide.</i>)</p>	<p>Individual</p>	<p>Tablet o computador que tengan descargada la herramienta virtual “Voy a hacer como si... supermercado virtual”</p>	<p>Con el objetivo que los(as) niños(as) comiencen a jugar con esta herramienta, el instructor puede hacer uso de la elicitación: “animar al niño o adulto a que produzca juego original, con indicaciones sencillas (‘¿Qué puedes hacer con esto?’)” (Herrera, 2005, p. 47), el modelaje: “reproducir el juego que se espera que copie la persona evaluada” (Herrera, 2005, p. 47) o las instrucciones “indicaciones verbales específicas sobre lo que ha de hacer, sobre cómo ha de jugar, con frases algo más largas, pero con un lenguaje sencillo</p>	<p>Etapas: 1. Exploración del supermercado: el niño(a) realizará una compra en el supermercado siguiendo una lista proporcionada por la herramienta de forma visual con pictogramas, fotografías y/o texto. Para lograr esto, el niño(a) debe: 1) Abrir la puerta apretando el botón rojo. 2) Coger el carro y desplazarse por el supermercado. 3) Abrir la lista de la compra apretando el botón correspondiente. 4) Marcar en la lista un producto. 5) Buscar el producto marcado e introducirlo en el carro arrastrándolo con el dedo. 6) Cuando haya completado la lista debe pasar por la caja y entregar la tarjeta de crédito a la cajera. 2. Uso funcional: al momento de realizar la compra siguiendo la lista, en cada uno de los</p>

			(ejemplo: enseñame cómo come la muñeca)” (Herrera, 2005, p. 47), según los requerimientos de cada participante.	objetos visualizará un vídeo en el que se muestra cómo se utilizan estos objetos funcional y socialmente. 3. Juego funcional: se mostrará un vídeo con un juego realizado por una niña utilizando objetos en miniatura de lo que hay en el supermercado. 4. Juego imaginario: posee tres fases: 1) ‘juego imaginario con objetos neutros y representacionales’: el vídeo anterior ahora incorporará unos vídeos en los que el juego que realiza su protagonista es simbólico, donde realiza sustituciones imaginarias de objetos. 2) Se muestra una transformación imaginaria de forma explícita. Como se trata de una transformación imaginaria, las imágenes se presentan dentro de una burbuja de pensamiento. 3) Se muestran estas mismas transformaciones, pero sin la burbuja de pensamiento, insinuando que podrían suceder realmente de forma “mágica”.
(N/A) Symbolic play. <i>(Sherratt, D. (2002). Developing Pretend Play in Children with Autism: A Case Study. Autism: the international journal of research and practice, 6(2), 169–179.)</i>	Grupal e individual	Materiales representativos como automóviles, animales de peluche y de plástico y alimentos de plástico. Materiales no representativos o “basura” como cajas de cartón y plástico de varios tamaños y	Fases: 1. Enseñanza por modelación de parte de los instructores. Se debe invitar individualmente a cada niño a jugar usando los materiales y se les debe resaltar la importancia de la función y el juego simbólicos como tal. Posteriormente modelará un escenario de juego y solicitará a los niños(as) jugar individualmente.	Fases: 1. El instructor debe modelar un guión de juego basado en historias conocidas y haciendo uso de los materiales representativos. Además, debe hacer transformaciones simbólicas simples, por ejemplo con el cuento de los tres cerditos usando una caja de madera como la casa de los cerditos. Los niños(as) observarán al instructor y a sus otros compañeros jugar mientras ellos también jugarán individualmente.

		<p>formas y objetos de todo el salón de clases. Los materiales también incluían un personaje con el que el niño podía fingir, por ejemplo, una muñeca o un títere.</p>	<p>2. Se deben disminuir el grado de estructuración y utilizar menos guiones o secuencias, promoviendo la función simbólica a través del reforzamiento positivo a sustituciones y representaciones. Posteriormente se le debe pedir a los niños(as) que jueguen en parejas o grupos. 3. Durante esta se debe reproducir un video de una sesión de juego espontáneo y dotar a los niños(as) de materiales representativos y no representativos para que jueguen.</p>	<p>2. El instructor ahora selecciona los materiales y da los parámetros del juego. a su vez debe demostrar múltiples transformaciones, por ejemplo, “Dolly se quemó la pierna con la taza de té imaginaria”. Primero los niños(as) observarán al instructor y luego jugarán en parejas. 3. El instructor no debe brindar orientación sobre el juego y debe ofrecer primordialmente materiales no representativos. Se debe dejar jugar a los niños espontáneamente.</p>
<p>Guided Play. <i>(Chen, C., Chander, A., Uchino, K. (2019). Guided Play: Digital Sensing and Coaching for Stereotypical Play Behavior in Children with Autism. 24th International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI'19), March 17–20, 2019, Marina del Rey, CA, USA, 208-217.)</i></p>	<p>Individual</p>	<p>Tablet o computador que tengan descargada la herramienta virtual ‘Guided Play Blocks’</p>	<p>Fases: 1. Referencia: el instructor le prestará un dispositivo con la herramienta virtual abierta a los niños(as) y en modo ‘juego libre’. El instructor deberá demostrarle al niño(a) cómo funciona la herramienta moviendo algunos bloques (al azar) al lienzo y luego le pedirá que construya algo. El instructor debe elogiar constantemente al niño(a) siempre y cuando permanezca en la herramienta sin dar instrucciones de que debe</p>	<p>Esta herramienta “utiliza objetos cotidianos como juegos digitales y juguetes inteligentes como plataforma para analizar el comportamiento de juego de un niño, y entrena al niño para que juegue de una manera más funcional y simbólica, un paso fundamental hacia la mejora en otras áreas del desarrollo, como las habilidades sociales” (Cheng, et al. 2019 p. 208-209). Este lee e interpreta datos del comportamiento de juego del participante a través del ‘Guided Play Coach’ al identificar comportamientos repetitivos la herramienta comenzará a jugar con el niño(a), por ejemplo, indicando movimientos y dando turnos, con el fin de que la herramienta</p>

			<p>construir. Cuando el niño(a) construya algo o llene el lienzo, el instructor debe presionar el botón siguiente y volver a solicitarle que construya algo más.</p> <p>2. Tratamiento: el instructor le prestará un dispositivo con la herramienta virtual abierta a los niños(as) en modo 'juego guiado'. El instructor deberá demostrarle el uso de la aplicación al participante seleccionando una categoría y un objeto de la misma, construyendo el objeto hasta completarlo. Luego, el instructor le pedirá al niño(a) que siga el mismo procedimiento eligiendo categoría y objeto completándolo.</p>	<p>insite la expansión del "repertorio de comportamiento del jugador modelando nuevas respuestas y para variar sus respuestas" (p. 210). Cuando la herramienta identifica la utilización de patrones de comportamiento deseados refuerza positivamente al usuario con el fin de mantener y estimular diversas respuestas. Se realizan entre 5 y 6 sesiones de juego de duración de una hora aproximadamente donde los niños(as) juegan con la herramienta de forma libre y guiada, como se indica en las instrucciones.</p>
<p>Integrated Play Groups (IPG) (Wolfberg 2003, 2009; Wolfberg et al. 2012)</p> <p><i>(Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G., Nguyen, T. (2015). Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in</i></p>	<p>Grupal</p>	<p>tres conjuntos de materiales de juego sensorio-motores, constructivos y sociodramáticos, por ejemplo:</p> <p>1) juego motor con una pelota de playa, de juego o de yoga.</p> <p>2) juego constructivo con bloques de madera, de</p>	<p>Al presentar los materiales, el instructor deberá decirle a los niño(as): "¿Qué puedes hacer con esto?" y sale del espacio de juego</p>	<p>La intervención debe llevarse a cabo mínimo durante 3 meses, deseablemente durante 6 o 9. Durante este tiempo se reunirán mínimamente dos veces por semana en sesiones de 1 hora grupos conformados por niños con diagnóstico de TEA y niños con desarrollo típico (en la presente investigación los grupos estaban compuestos por 2 y 3 respectivamente). Cada grupo debe estar acompañado por, al menos, un adulto que actuará como guía de juego. En las sesiones iniciales de la</p>

<p><i>Children with ASD Across Settings. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(3), 830–845)</i></p>		<p>construcción, de espuma o Legos. 3) juego temático o sociodramático con kit de médico o kit de peluquería.</p>		<p>intervención se deben llevar a cabo actividades de orientación, desmitificación del autismo e identidad grupal. Toda sesión debe incluir un “ritual de apertura” compuesto por saludo, revisión del cronograma y preparación para jugar; y un “ritual de cierre”: limpieza, informe, despedida.</p>
<p>Video Modeling for Pretend Play <i>(Reagon, K., Higbee, T. and Endicott, K., 2006. Teaching Pretend Play Skills to a Student with Autism Using Video Modeling with a Sibling as Model and Play Partner. Education and treatment of children, 29(3), pp.517-528)</i></p>	<p>Individual</p>	<p>Televisor o reproductor de video. Cuatro videos modeladores del juego, cada uno desarrollado en un escenario distinto. Juguetes: chaquetas de bomberos, gorros amarillos, manguera, muñeca bebé, dos sombreros de vaquero, dos pañoletas, dos pistolas de juguete, una placa de policía, una varilla para señalar el tablero, un tablero con letras, números y figuras geométricas escritas y dibujadas en él, y un kit médico de juguete (tensiómetro, estetoscopio, termómetro, jeringa,</p>	<p>En un primer momento se le va a pedir al niño participante (con diagnóstico de TEA) y a su amigo o hermano que jueguen libremente. Posteriormente se van a reproducir cuatro videos, en cada uno de estos videos se podrá observar un niño jugando en distintos escenarios de juego. El primer escenario es el del bombero y dura 70 segundos. Incluye los siguientes materiales: chaquetas de bomberos, gorros amarillos, manguera y muñeca. Este escenario está compuesto por 4 frases cortas establecidas previamente. El escenario del vaquero dura 25 segundos e incluye los materiales: dos sombreros de vaquero, dos pañoletas, dos pistolas de juguete y una placa de policía. Este escenario está</p>	<p>En el primer momento de juego libre todos los juguetes se pondrán a disposición de los niños. La instrucción para el amigo/hermano es que diga las frases y ejecute las acciones establecidas anteriormente con él, sin importar cómo se comporte el otro niño. También se le da la instrucción de no ayudar a su hermano/amigo. Posteriormente se les dirá a los niños que vean televisión. En el televisor se reproducirán los cuatro videos de escenarios de juego distintos. Después de ver los videos nuevamente se les debe dar la orden de “Jugar”. Nuevamente todos los juguetes se ponen a su disposición. Ni los adultos, ni el hermano debe dar ninguna instrucción o refuerzo durante el juego. Se les da un tiempo límite de 3 minutos para que repliquen los escenarios de juego vistos en el video, o antes, en caso de que digan las frases y ejecuten las acciones del escenario de juego mostrado en un tiempo inferior a los 3 minutos. Se deben repetir las sesiones de juego libre con todos los juguetes a su disposición en</p>

		<p>vendajes y otoscopio).</p>	<p>compuesto por 4 frases cortas y 7 acciones establecidas previamente. El escenario del maestro dura 20 segundos e incluye los materiales: una varilla para señalar el tablero y un tablero con letras, números y figuras geométricas escritas y dibujadas en él. Este escenario está compuesto por 6 frases cortas y 5 acciones establecidas previamente. Finalmente, el escenario del médico dura 30 segundos e incluye un kit médico de juguete (tensiómetro, estetoscopio, termómetro, jeringa, vendajes y otoscopio). Este escenario está compuesto por 5 frases cortas y 6 acciones establecidas previamente.</p>	<p>otros escenarios y con otras personas para lograr la generalización del juego de ficción.</p>
<p>Video modeling and Matrix training (MacManus, C., MacDonald, R. and Ahearn, W., 2015. <i>Teaching and generalizing pretend play in children with autism using video modeling and matrix training.</i> Behavioral</p>	<p>Individual</p>	<p>Mesa, silla, videograbadora, reproductor de video. Juguetes: banco de juguete, mansión de juguete y castillo de juguete. Figuras realistas de juguete de héroes y villanos, vehículos de juguete (carro, helicóptero, avión, tren), armas de</p>	<p>En primer lugar se deberán grabar tres videos y en cada uno de estos videos se desarrollará un escenario de juego distinto que servirá como modelo al niño participante. Cada video tendrá una duración aproximada de 3 minutos y en este se llevarán a cabo aproximadamente 30-40 acciones y 30 verbalizaciones.</p>	<p>Primero se debe disponer de un espacio en el cual el niño se siente alrededor de los juguetes que fueron usados únicamente en el primer escenario de juego y se le debe dar la instrucción de que juegue libremente para que se familiarice con los juguetes. Posteriormente, se le solicita al participante que vea uno de los videos modelo dos veces seguidas, y nuevamente se le da la indicación de jugar. Las sesiones de juego tendrán una duración de 5 minutos, pasado este tiempo se le debe decir al participante</p>

<p><i>Interventions,</i> 30, <i>pp.191–218)</i></p>		<p>juguete (martillo, pistola, espada, escudo), y diferentes objetos realistas de juguete (computadores, celulares, dinero).</p>	<p>Habrán tres escenarios de juego. Cada escenario en una locación distinta: banco, castillo o mansión. Los videos de modelo que servirán para el entrenamiento deben mostrar a un adulto manipulando los juguetes. El adulto no debe estar relacionado o ser familiar del niño. En el video solo se mostrarán sus manos y escuchará su voz. Algunas verbalizaciones y acciones se presentarán de manera simultánea. Cada video estará compuesto por 3 escenas similares: 1. Villano se roba un objeto de alguna de las locaciones 2. Un héroe responde a las acciones de la primera escena y conduce en un vehículo hacia la locación de la primera escena 3. El héroe detiene al villano de cometer el robo.</p>	<p>que “el momento de juego se acabó”. En caso de que el participante lo solicite se le puede brindar un minuto adicional de juego para evitar conflictos en la terminación abrupta del mismo. Una vez el participante logre llevar a cabo el 80% de las acciones y verbalizaciones establecidas en los videos modelo, sus siguientes sesiones de juego se iniciarán sin la visualización previa del video modelo. Se considera que un escenario de juego fue dominado cuando el niño logra llevar a cabo el 80% o más de las acciones y verbalizaciones sin haber visualizado el video modelo previamente. Finalmente, con el fin de lograr la generalización del juego, se le presentan al niño nuevas combinaciones de juguetes, héroes, villanos, objetos y vehículos diferentes a las visualizadas en los escenarios de juego de los videos modelo. Por ejemplo: si en el video modelo del <u>banco</u> el héroe era Batman, el villano era el Joker y el vehículo era el batimovil, ahora se le presentarán todos estos juguetes, pero en la locación de la mansión.</p>
<p>Play skills assessments; functional play, object-substitution symbolic play, and imaginary objects symbolic play</p>	<p>Individual</p>	<p>Mesa, sillas, colores, hojas, juguetes, libros y pelotas grandes.</p>	<p>Solo deben ser incluidas actividades y juegos de objetos imaginarios con los que el niño esté familiarizado. El instructor debe presentar fotografías o imágenes de cada objeto o actividad para que el niño las nombre. Solo los objetos y</p>	<p>Una vez el instructor cuente con la atención del niño este debe dar una serie de indicaciones. Después de dar cada indicación el instructor debe esperar 3 segundos a que el niño emita alguna respuesta. En los casos en los que el niño atienda o responda correctamente una indicación, el adulto debe reforzar</p>

<p>(Lee, G., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y., & Xu, J. (2019). Teaching “Imaginary Objects” Symbolic Play to Young Children with Autism. <i>Journal Of Autism And Developmental Disorders</i>, 49, 4109–4122)</p>			<p>actividades que el niño logra nombrar correctamente serán incluidas en la intervención. Los ejemplos son: dibujar, apilamiento de bloques, soplar burbujas, baloncesto, manejar un carrito con control remoto, entre otros.</p> <p>Se presentarán tres o cuatro de estas actividades en un orden aleatorio en cada sesión instruccional. Cada actividad será presentada cinco veces, por lo cual cada sesión consistirá en 15-20 instrucciones.</p> <p>Se llevará a cabo una sesión diaria.</p>	<p>verbalmente la respuesta y continuar con la instrucción siguiente. En el caso en el cual el niño responda de manera incorrecta a alguna de las instrucciones dadas por el adulto, este deberá dar un refuerzo verbal como “Gracias por escucharme” o similar, y finalizar la prueba.</p> <p>El orden de las instrucciones es el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Vamos a jugar un juego de hacer como sí. Aquí tienes un lápiz y aquí tienes un papel. ¡Hazlo!”. Mientras el adulto da la instrucción, también debe ejecutar la acción de sostener un lápiz y un papel. <p>En el caso de que el niño responda con la acción de juego correspondiente (por ejemplo: dibujar). El instructor deberá preguntar “¿Qué haces?”. Si el niño responde nuevamente de manera correcta como por ejemplo: “Estoy dibujando/escribiendo”, el instructor deberá preguntar: “¿Me puedes enseñar a dibujar?”. En caso de que el niño responda descriptivamente la pregunta, se le brinda nuevamente un refuerzo verbal/social y se finaliza la prueba.</p> <p>En la siguiente fase siempre que el niño responda de manera correcta las instrucciones del adulto se debe proceder como en la fase anterior. Sin embargo, en los casos en los que el niño no logre brindar la respuesta o acción correspondiente a la indicación se procederá de manera jerárquica: modelación por parte de instructor, instrucción verbal y finalmente asistencia física. Por ejemplo: la acción de sostener un papel y un lapiz. Si el niño no</p>
--	--	--	--	--

				<p>imita la acción del instructor en un lapso de 3 segundos, este debe proceder a emitir una instrucción verbal como: “Haz lo que yo acabo de hacer, haz como si estuvieras sosteniendo un lápiz y dibuja sobre el papel”. Si el niño aún no logra llevar a cabo la acción, el instructor procederá a brindarle asistencia física tomando su mano y ejecutando la acción de sostener un lápiz y dibujar sobre el papel.</p> <p>Bajo esta jerarquía de asistencias se actúa en cada una de las indicaciones que el niño no logre llevar a cabo.</p>
<p>Picture Me Playing <i>(Murdock, L., & Hobbs, J. (2011). Picture Me Playing: Increasing Pretend Play Dialogue of Children with Autism Spectrum Disorders. J Autism Dev Disord, 41, 870–878).</i></p>	<p>Grupal</p>	<p>Juguetes: castillo, princesa, rey, dinosaurio, pony, varita mágica, mesa, cama, cobija, casa de sirenas, dos sirenas, foca, bote, vara de pescar, cofre de tesoros, genio y dos conchas.</p>	<p>Cada niño con diagnóstico de TEA debe participar de 4 sesiones grupales con una duración de 15 minutos y 4 sesiones individuales con una duración de 1,5 minutos.</p> <p>Las sesiones grupales deben llevarse a cabo con 3 niños con diagnóstico de TEA y 2 niños neurotípicos que actúen como interlocutores. Las sesiones individuales son acompañadas por un niño neurotípico, pero sólo participa uno de los niños participantes con TEA.</p>	<p>En la primera sesión grupal un adulto leerá una historia narrativa a elección mientras simultáneamente la profesora del aula actúa los roles del cuento. Dos de los participantes (con TEA) reciben la oportunidad de actuar la historia en compañía de un compañero neurotípico.</p> <p>En la segunda sesión grupal la historia se lee nuevamente a los niños y los participantes restantes se turnan para actuar la historia en compañía de un compañero neurótico.</p> <p>Durante la tercera sesión los adultos recordaban y nuevamente actuaban la historia a los niños, pero esta vez hacían modificaciones en el diálogo y en los eventos durante la actuación. Los niños eran incentivados a inventar y producir diálogos y eventos únicos y diferentes a los que les habían sido narrados anteriormente.</p>

				<p>Posteriormente, cada participante tendrá la oportunidad de tener una sesión de 10 minutos de juego en la cual podrá incorporar alguno de sus compañeros neurotípicos que lo acompañaron en las sesiones anteriores. A estos niños se les brinda un conjunto determinado de juguetes y se les dan 2 minutos para explorar los juguetes. Posteriormente se les da la siguiente indicación: “¿Te acuerdas cómo actuamos la historia acerca del castillo? Hoy tú vas a actuar una historia acerca de un niño y una sirena. El niño está pescando y accidentalmente pesca a la sirena. Ella vive en un castillo bajo el agua donde hay un tesoro escondido. ¿Por qué no juegan ustedes dos con el niño y la sirena, a ver qué pasa?”</p> <p>Se espera que el niño responda y dialogue de una manera en la que esté actuando o pretendiendo ser un personaje que no es.</p>
<p>Juego Simbólico</p> <p><i>(Tacón, G. (2019). Efectividad del juego simbólico para promover el desempeño ocupacional de los niños con sintomatología neurológica [trabajo de grado, Universidad Da</i></p>	<p>Individual</p>	<p>Muñecos, ropa de muñecos, cocinitas, alimentos de juguete.</p>	<p>Se debe realizar una sesión de intervención con juego simbólico a la semana de una duración entre 45 y 60 minutos. Estas sesiones se deben llevar a cabo de manera individual con cada uno de los participantes. Además, tras cada sesión se les debe proporcionar información a los tutores legales de los participantes para involucrar a las familias de manera activa y</p>	<p>La intervención con juego simbólico debe ser adaptada a cada uno de los participantes según los resultados obtenidos en las evaluaciones iniciales y los objetivos planteados junto con los padres para esta intervención.</p> <p>Para los objetivos relacionados con el vestido/desvestido se deben realizar juegos como vestir a muñecos, mientras que para los relacionados con la alimentación juegos como “las cocinitas” o darle de comer a muñecos.</p>

<p>Coruña]. Repositorio Universidade Coruña.)</p>			<p>promover la generalización de los aspectos abordados en la sesión en el contexto familiar.</p>	<p>Por otro lado, para los objetivos relacionados con el aseo e higiene personal se deben utilizar juegos que impliquen simular rutinas relacionadas con dicha ocupación.</p>
<p>Interact, Play And Converse. (Bauminger-Zviely, N., Eytan, D., Hoshmand, S., & Ben-Shlomo, O. (2019). <i>Preschool Peer Social Intervention (PPSI) to Enhance Social Play, Interaction, and Conversation: Study Outcomes. Journal Of Autism And Developmental Disorders</i>, 50, 844–863. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-019-04316-2)</p>	<p>Grupal</p>	<p>Muñecas, ilustraciones, fotos, videos cortos, materiales para manualidades.</p>	<p>El objetivo es hacer intervenciones en tres niveles de comportamiento social. Interacción, juego y conversación. Por el periodo de 6 meses se llevarán a cabo 3 intervenciones semanales, con una duración de 45 min. cada una. Se deben realizar en un espacio cerrado y silencioso. La primera sesión de la semana debe ser destinada a una actividad de aprendizaje, ya sea de interacción, juego o conversación. Estas actividades pueden ser videos cortos, obras de títeres, actuaciones y juegos de roles que demuestren el comportamiento que se desea alcanzar en los niños. Las otras dos sesiones de la semana deben ser destinadas a practicar el comportamiento social aprendido en la primera sesión. En estas sesiones se incluyen dos de los niños participantes de la intervención y dos niños con desarrollo</p>	<p>Al inicio de cada tipo de intervención los participantes deben recibir la instrucción en lenguaje básico acerca de los conceptos esenciales para el tratamiento: la definición del grupo, si son iguales o diferentes, si comparten o solo escuchan, etc.) La intervención para la interacción se debe centrar en potenciar habilidades de interacción social como la integración de un grupo, resolución de conflictos, habilidades prosociales como animar, ayudar, confortar y expresar afecto positivo. La intervención para el juego sigue los niveles de juego social de Howes & Matheson (1992): paralelo, paralelo consciente, simple, complementario y recíproco, y de juego de aparentar como lo son los actos aislados de pretender, cooperativo y complejo que involucra metacomunicación acerca del juego. Finalmente, la intervención para la conversación se debe centrar en las fases de la conversación: iniciación, desarrollo y final, y temas de conversación adecuados para la edad, incluyendo conversaciones interpersonales, discurso argumentativo y habla activa.</p>

			<p>neurotípico. A los niños con desarrollo neurotípico se les debe solicitar que participen en las actividades grupales como compañeros sociales. Se pretende que ellos aporten un modelo de comportamiento de adaptabilidad social variando las situaciones sociales. No se les brinda ningún tipo de instrucción adicional, más que cooperar con los otros niños.</p>	
--	--	--	---	--

3.1 Análisis de las intervenciones presentadas.

De acuerdo con la revisión documental realizada se evidencia que el juego simbólico es una herramienta de gran utilidad en psicología, —y otros campos como el educativo, la terapia ocupacional, entre otros— tanto para la evaluación del desarrollo cognitivo como para la intervención y mejoría de las funciones psicológicas superiores en niños.

Los resultados obtenidos en cada una de las intervenciones acá reportadas muestran mejoras en diferentes áreas del desarrollo. Por ejemplo, los experimentos con metodologías de estudio de caso evidenciaron que los niños después de la intervención complejizaban su juego, tanto a nivel funcional como simbólico. Lograban juegos más interactivos y recíprocos con pares y había en general una disminución de los comportamientos estereotipados característicos de los niños con TEA.

En las investigaciones se mostró que los niños lograban la sustitución simbólica de objetos, y en la mayoría lograron también utilizar esquemas de simulación de situaciones nuevas, es decir, la generalización del juego simbólico, espontáneo y no estructurado, fuera de los contextos de investigación. Los niños participantes de las intervenciones en general tuvieron un notable avance en la cantidad y la calidad de las formas simbólicas y sociales de juego (Wolfberg, et al., 2015). Además, durante todas las actividades de simulación los participantes se vieron expuestos a tareas que también implican otros esfuerzos cognitivos como la planificación conjunta, la negociación, la resolución de problemas y la búsqueda de metas (Bergen, 1998; Isenberg & Quisenberry, 2002 citados en Gmitrova & Gmitrov, 2003).

Estos resultados respaldan la evidencia que indica que existe una gran cantidad de conexiones entre las habilidades cognitivas y los juegos de alta complejidad, en este caso el juego de simulación o simbólico. Esto no solo implica que las habilidades cognitivas deben ser estimuladas para lograr un avance en las formas de juego de los niños, sino que también “en la medida en la que los niños carecen de oportunidades para experimentar este tipo de juegos, sus

capacidades a largo plazo relacionadas con la metacognición, la resolución de problemas y la cognición social, así como con áreas académicas como la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, pueden verse disminuidas” (Bergen & Coscia, 2001, citado en Gmitrova & Gmitrov, 2003, p. 246) por lo que sería fundamental generar espacios que propicien este juego en la población con diagnóstico de TEA.

Adicionalmente, se pudieron evidenciar casos en los cuales, después de la intervención, los niños lograban describir mejor sus experiencias personales y emocionales, incluso nombrando emociones complejas. Esto indica también un impacto importante de los programas de intervención, pues podría mejorar también la capacidad de los niños con TEA para interpretar los estados emocionales propios y de los demás, y de la misma manera lograr conductas prosociales con mayor frecuencia.

En consecuencia, se podría afirmar que las intervenciones también tuvieron un impacto positivo en la calidad de vida de los niños participantes, pues les permitieron a los niños con diagnóstico de TEA tener acceso a experiencias de juego placenteras y al muchas de estas desarrollarse en contextos donde se compartía con pares, gozar de una mayor inclusión social. Al ser de vital importancia el juego para la socialización durante la infancia y permear cada aspecto de la vida en esta etapa evolutiva, se entiende que las consecuencias de ser privado de experiencias de juego pueden llegar a ser muy negativas no solo en los mismos procesos de socialización del infante, sino también en temas de autoconcepto y autoestima. Al jugar con otros, bien sea pares o adultos, principalmente de forma simbólica los niños generalmente dedicaban más tiempo a las actividades, memorizaban mejor, eran más productivos e incluso su autoconfianza y la confianza en los demás frente a la resolución de problemas suele aumentar.

Jugando simbólicamente, los niños:

prueban conceptos que luego se agregan a su repertorio de pensamiento y están disponibles para un nivel mucho más alto de prueba de realidad, la prueba de conceptos a través de interacciones y relaciones interpersonales. Comienzan a reconocer que otros niños también se están comportando de acuerdo con su propio "como si" durante el juego de simulación, y comienzan a ver la necesidad de ser flexibles, adaptables y capaces de incorporar e

integrar el pensamiento y los sentimientos de los demás en el juego. junto con los suyos (Weininger, 1986, p. 28)

Es fundamental resaltar que en todas las intervenciones de una u otra manera se da la interacción de los niños con los adultos, sin embargo, son los mismos niños quienes controlan su forma y sus tiempos de juego, más la función del adulto al impulsar esa cercanía la zona de desarrollo próximo es de vital importancia.

Comentarios finales.

Los resultados positivos de las intervenciones revisadas abren un gran camino para el juego como una estrategia terapéutica en el campo de la psicología del desarrollo y la psicología infantil. Sin embargo, aún se evidencian varias dificultades en el campo de la intervención en niños con TEA. En primer lugar, se identifica una limitación a nivel metodológico en cuanto a la manera de implementar las intervenciones de juego. Los estudios de caso único o intervenciones individualizadas siguen predominando en este campo de investigación. Esto representa una limitación en la medida en la que las muestras en cierta forma son insuficientes para poder llegar a conclusiones valiosas y generalizables acerca de las intervenciones. Así mismo, en la mayoría de los estudios realizados se evidencian dificultades metodológicas para hacer un seguimiento riguroso del impacto a largo plazo de la intervención. Esto indica que hay una heterogeneidad de métodos y modelos de intervención en el campo de la psicología, lo cual evidencia la necesidad de una mayor rigurosidad metodológica que sea siempre coherente con el objeto de estudio y que no caiga en decisiones arbitrarias ni de preferencias personales de los investigadores.

Sería conveniente que, en las etapas de evaluación de los experimentos, no sólo se midan conductas específicas (como la sustitución de un objeto), sino también dominios del desarrollo más generales (como la capacidad de pretender o “hacer como sí”). Además, es necesario tener en cuenta que no se debe implementar una intervención diseñada con el fin de enseñarles a los niños a “hacer como sí”, cuando los niños participantes no se encuentran en momentos del desarrollo en los cuales este aprendizaje se pueda dar de manera satisfactoria, pues a este tipo de conductas anteceden muchas veces otros aprendizajes, como la suspensión de la realidad.

Finalmente, es importante mencionar que en muchas de las investigaciones citadas anteriormente en el manual la información proporcionada acerca de los programas de intervención tendía a ser pobre. En varios experimentos se tendía a hacer más énfasis en los instrumentos y las etapas de evaluación de los dominios y las habilidades, que en la explicación detallada de los programas de intervención. Esto con el fin de que los lectores interesados también puedan implementar dichas intervenciones si así lo requieren.

Referencias

- Alcasihuincha, A., Alvarez, S. (2020). *El juego simbólico desarrolla el lenguaje oral en niñas de 5 años de la institución educativa “Nuestra señora de Lourdes”, Arequipa – 2019* [tesis de especialidad, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNAS.
- Álvarez, M., Botero, S., Díaz, K., Montoya, L., Uribe, M. & Villegas, K. (2020). *La función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la Educación Infantil* [trabajo de grado, Institución universitaria Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Digital tdea.
- Angeline, S. (2017). Why Do the Children (Pretend) Play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 1–9. <https://doi.org/gcf9dh>
- Ardila, A., Trujillo, M., & Wilches, N. (2008). *Teorías Explicativas del Autismo. Una Revisión Teórica* [trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Sabana.
- Artigas Horno, A. (2014). *Propuesta inclusiva a través del juego simbólico en un aula de educación infantil* [trabajo de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos ZAGUAN.
- Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: un análisis comparativo entre instrumentos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, 1–20. <https://doi.org/h3nk>
- Barton, E. (2015). Teaching Generalized Pretend Play and Related Behaviors to Young Children With Disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489–506. <https://doi.org/f7hbsq>
- Biserka Petrović-Sočo. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235–251.
- Carrasco, A. (2017). *El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 4 años* [trabajo de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Ambato.

- Chamorro, J. (2017). *Aplicación del programa juego simbólico en el desarrollo de las habilidades sociales en niños de cinco años de la I.E.I 87 Santa Rosa, Callao* [trabajo de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo.
- Chen, C., Chander, A., & Uchino, K. (2019). *Guided Play: Digital Sensing and Coaching for Stereotypical Play Behavior in Children with Autism* [conferencia]. 24th International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI'19), New York, USA. <https://doi.org/h3q4>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2013). *Observación General N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Cordiano, J., Russ, S., & Short, E. (2008). Development and Validation of the Affect in Play Scale-Brief Rating Version (APS-BR). *Journal of Personality Assessment*, 90(1), 52–60. <https://doi.org/dc43ws>
- Delvecchio, E., di Riso, D., Li, J-B., Lis, A., & Mazzeschi, C. (2016). Affect in Play Scale-Preschool Version: Validation on a Sample of School Age Italian Children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 3523–3536. <https://doi.org/f9mjgj>
- Delval, J., (1998). El juego. En J. Delval (Ed.), *El desarrollo humano* (pp. 283–308). Siglo veintiuno de España editores.
- Doernberg, E., Russ, S., & Dimitropoulos, A. (2021). Believing in make-believe: efficacy of a pretend play intervention for school-aged children with high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 576–588. <https://doi.org/gnfq39>
- Español, S. (2001). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 22(2), 207–226. <https://doi.org/b7f7s9>
- Esteruelas, N., Garcia, P., & Badillo, E. (2015). De la realidad al juego simbólico, y del juego simbólico a las matemáticas. *Aula de innovación educativa*, 239, 39–43
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118. <https://doi.org/fthq7h>
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer* (Volumen 18). Amorrortu editores.
- García, A., Ambrosio, M., Gil, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación*. 38, 253–278. <https://doi.org/h3rg>

- García, S. (2019). *El desarrollo del símbolo en el juego de la primera infancia: Un debate clásico aún vigente* [ponencia]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113–124.
- González, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365–374. <https://doi.org/h3rh>
- González, J., Vele, D., Tapia, D., & Salgado, P. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo del conocimiento*, 7(2), 1815–1825.
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287–308. <https://doi.org/zmt>
- Guía infantil. (2017). *Técnica del semáforo para mejorar la conducta de los niños*. <https://bit.ly/3yiB39h>
- Gutierrez, M (2016). *El valor educativo del juego libre* [trabajo de grado, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao].
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241–246. <https://doi.org/fh77x8>
- 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 TEA. Un estudio de casos. En J. Nicasio (Ed.), *Dificultades del Desarrollo: Evaluación e Intervención* (pp. 69–86). Ediciones Pirámide.
- Herrera, G., Jordan, R., Labajo, G., & Arnáiz, J. (2005). *"Voy A Hacer Como Si..." Una herramienta educativa para el trabajo en imaginación en personas con trastornos del espectro del autismo* [Manual de uso].

- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1–6.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 16(10), 780–794.
- Kaugars, A., & Russ, S. (2009). Assessing Preschool Children's Pretend Play: Preliminary Validation of the Affect in Play Scale-Preschool Version. *Early Education and Development*, 20(5), 733–755.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kelly, L., & Ryalls, B. (2005). A Systematic, Reliable Approach to Play Assessment in Preschoolers. *Psychology Faculty Publications*, 26(4), 398–412.
- Labrador F., Cruzado, J., & López M (2008). «Técnicas Operantes». *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*.
- Lam, Y., & Yeung, S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 560–564. <https://doi.org/b6thgp>
- Lam, Y., & Yeung, S. (2014). Symbolic Play in Children with Autism. En Patel, V., Preedy, V., Martin, C (Eds.), *The Comprehensive Guide to Autism* (pp. 551-567) Springer Reference.
- Lee, G., Qu, K., Hu, X., Jin, N., & Huang, J. (2020). Arranging play activities with missing items to increase object-substitution symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, 43(1), 1–13.
- Lee, G., 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, 4109–4122.
- López, S., Rivas, R., & Taboada, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 550–570.
- Melendez, C. (2019). Calidad de los sistemas educativos: Modelos de evaluación. *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e337. <https://doi.org/h3ts>
- Muñoz, L. (2012). *El juego simbólico como recurso para el conocimiento de la realidad social* [trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid.

- O'Connor, K., Schaefer, C., Braverman, L. (2017). *Manual de terapia de juego* (2ª ed.). El Manual Moderno.
- Pecci, G., Herrero, M., López, T., & Mozos, M. (2010). El juego en el desarrollo infantil. En *El juego infantil y su metodología*. (pp. 29–50). McGraw-Hill.
- Peters, S. (2013). *Informe de juego en terapia ocupacional*. [Informe de práctica, Universidad Austral de Chile]. Aula virtual UCSF.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1997). La función semiótica o simbólica. En *Psicología del niño* (pp. 59–95) Morata.
- Piaget, J. (2011). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación (Gutiérrez, J. Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1959)
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214–222.
- Ríos, M. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil* [trabajo de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio digital reunir.
- Rivière, A. (1997). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 145–174). Alianza
- Rivière, A. (1997). Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo [ponencia] Curso de Desarrollo Normal y Autismo, Tenerife, España.
- Rivière, A., Sotillo, M., Sarriá, E., & Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 15(1), 23–32. <https://doi.org/bbh7dj>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Roszmann, M. (1999). Transdisciplinary Play-Based Assessment (Revised Edition). *Diagnostique*, 24(1-4), 241–247. <https://doi.org/h35v>

- Roth, F., & Clark, D. (1987). Symbolic Play and Social Participation Abilities of Language-Impaired and Normally Developing Children. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(1), 17–29. <https://doi.org/h35w>
- Sánchez, J., Castillo, S., & Hernández, B. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 1–16.
- Psicoarganzuela. (2012). *Terapia de Juego Infantil*. <https://bit.ly/3AoJrXm>
- Sherratt, D. (2002). Developing Pretend Play in Children with Autism: A Case Study. *Autism: the international journal of research and practice*, 6(2), 169–179. <https://doi.org/cd8c82>
- Tacón, G. (2019). *Efectividad del juego simbólico para promover el desempeño ocupacional de los niños con sintomatología neurológica* [trabajo de grado, Universidade Da Coruña]. Repositorio Universidade Coruña.
- Tigrero, Y. (2021). *El juego simbólico y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños de educación inicial* [trabajo de grado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Digital Upse.
- Treasure, T. (2018). What is play? En C. Robinson, T. Treasure, D. O'Connor, G. Neylon, C. Harrison, S. Wynne (Eds.), *Learning Through Play*. (pp. 3–21) Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª ed.). Crítica Barcelona.
- Weininger, O. (1986). "What If" and "As If": Imagination and Pretend Play in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood*, 18(1), 22–29.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G., & Nguyen, T. (2015). Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 830–845