

## ESTRATEGIAS MATERNAS EN LA COMPRESIÓN INFANTIL DE OBJETOS SIMBÓLICOS

María del Rosario Maita

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Florencia Mareovich

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)

Daniela Jauck

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Olga Peralta

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Abierta Interamericana (UAI), Facultad de Psicología, Sede Rosario

peralta@irice-conicet.gov.ar

### RESUMEN

Los objetos simbólicos, como réplicas o gráficos, están muy presentes en la vida cotidiana. Éstos, tienen una doble naturaleza, son objetos en sí mismos y simultáneamente representan otra realidad. En esta investigación exploramos la información que naturalmente emplean las madres al enseñar a sus niños la función de representación de una maqueta. Participaron 12 parejas de madres con sus niños de 2 años y medio de edad. Empleamos una habitación pequeña, su maqueta y una tarea de búsqueda en la que la madre escondía un juguete en la maqueta a la vista del niño, quién debía encontrar otro juguete en la habitación, valiéndose de la información provista por la maqueta. Examinamos el tipo de estrategia desplegada por la madre para guiar la búsqueda. Encontramos que las madres utilizaron: 1- *correspondencias simbólicas*, estrategias destinadas a explicitar el paralelismo entre objetos y acciones de la maqueta y su referente; 2- *nombre, propiedades, función*, estrategias destinadas a que el niño identifique los objetos, sin aludir a la relación símbolo-referente. Los resultados encontrados contribuyen al conocimiento de la mediación social en el desarrollo cognitivo. Investigaciones futuras podrían orientarse a utilizar este conocimiento para diseñar intervenciones que faciliten la utilización de objetos simbólicos como recursos didácticos.

**Palabras clave:** objetos simbólicos; función de representación; estrategias maternas; instrucción.

## ABSTRACT

Symbolic objects, like models or graphs, are present in everyday life. They have a double nature, as they are objects in their own right and at the same time, represent other reality. In this research we explore the information that mothers naturally employ when teaching their children the representational function of a scale model. Twelve mothers and their 2.5-year-old children participated. We employed a small room, its scale-model and a search task in which the mother hid a toy in the scale-model, the child watched the event, then, the child had to find another toy in the room using the information provided by the scale-model. We examined the type of strategies mothers used to guide the search. We found that mothers used: *1- symbolic correspondences*: strategies aimed at making explicit the parallelisms between the objects and events in both spaces; *2- name, properties, function*: strategies aimed at the identification of the objects, without mentioning the symbol-referent relation. The results found contribute to the understanding of the social mediation in cognitive development. Future research could be oriented at using this knowledge in the design of interventions aimed at facilitating the utilization of symbolic objects as didactic resources.

**Key words:** symbolic objects; representational function; maternal strategies; instruction

---

## Introducción

El uso de símbolos es una de las habilidades cognitivas más relevantes que los niños deben aprender para un eficaz desenvolvimiento en la cultura. Es difícil imaginar actividad humana que no esté mediada por símbolos, como letras, números, imágenes. En este sentido, un hito fundamental en el desarrollo es la capacidad para comprender y usar símbolos (Vygotsky, 1978). El desarrollo simbólico no ocurre en forma aislada, por el contrario, los niños comienzan a aprender los significados y usos de diferentes sistemas simbólicos desde muy temprano en el seno de las interacciones sociales.

El propósito central de este trabajo consiste en explorar y describir el tipo de información que las madres espontáneamente emplean al enseñar a sus niños la función de representación de un objeto: maqueta. A tales fines, luego de realizar un recorrido teórico y del estado del arte en la temática, presenta-

mos y discutimos los primeros resultados de un proyecto de investigación en curso.

Si bien está ampliamente documentado cómo las madres estructuran y regulan los aprendizajes de sus niños en diversas áreas del conocimiento, fundamentalmente en el lenguaje (Ninio & Bruner, 1978; Ninio, 1980; Peralta, 1995; Nicely, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1999) o en el juego simbólico (Fiese, 1990; Liliard, 2007) los procesos que se dan a la hora de enseñar a los niños a comprender y utilizar objetos simbólicos han sido escasamente investigados (Maita & Peralta, en prensa).

### *Las maquetas como objetos simbólicos*

Los objetos simbólicos son una clase particular de símbolos que se caracterizan por poseer una dimensión material además de su dimensión representativa. A diferencia de otros símbolos como las letras de un alfabeto o los números, los objetos simbólicos son objetos físicos, y al mismo tiempo símbolos de

las entidades que representan; en este sentido poseen una *naturaleza doble* (DeLoache, 1987). Son objetos simbólicos, por ejemplo, las representaciones gráficas, como mapas, fotografías, videos, y las representaciones tridimensionales como maquetas, cubos de cuisenaire y demás material didáctico manipulativo usualmente empleado en la enseñanza.

Los objetos simbólicos son herramientas cognitivas de enorme relevancia ya que, entre otras funciones, son fuente de información acerca de hechos y entidades a los que no se tiene acceso directo, lo que amplía enormemente las posibilidades de aprendizaje.

Aunque dominar estos símbolos es una tarea universal, no es una tarea fácil. Un desafío formidable para los niños pequeños proviene de la naturaleza intrínsecamente doble de estos símbolos. Para entenderlos y utilizarlos, se necesita que uno se represente mentalmente ambas facetas de su realidad dual: sus características concretas y su relación abstracta con lo que representan. Para los niños pequeños es muy difícil mantener en la mente estas dos representaciones al mismo tiempo. Cuanto más pequeño es el niño, más tiende a centrarse en el objeto concreto en sí mismo, no pudiendo apreciar la relación abstracta con lo que simboliza.

Los objetos simbólicos a menudo comparten una similitud física con sus referentes, como las fotografías o los dibujos figurativos, sin embargo la similitud perceptual no es imprescindible, ya que existen símbolos que poseen un alto nivel de abstracción, como los mapas o los gráficos estadísticos. Para que una entidad se convierta en un símbolo sólo es necesario que alguien así lo estipule. En este sentido, los símbolos han sido definidos como “aquellas entidades que alguien propone para representar algo diferente” (DeLoache, 1995). Lo que hace que algo sea simbólico es la intención humana; una entidad se convierte en un símbolo solamente como resultado de que una persona lo use para denotar o para referir a algo. Por lo tanto, además de su dimensión representativa, los símbolos tienen una dimensión intencional que debe ser percibida para su uso convencional (Callaghan, 2005; DeLoache, 2004; Gelman & Ebeling, 1998; Tomasello, 1999; 2000).

Los modelos a escala o maquetas son representaciones espaciales tridimensionales generalmente con un alto grado de similitud física con respecto a su referente. Si bien son símbolos sumamente icónicos y, para los adultos, transparentes, no son fáciles de comprender para los niños pequeños a quienes les resulta difícil apreciar la relación simbólica entre una maqueta y el espacio que representa.

DeLoache (1987, 1995) reportó un cambio rápido en el desarrollo de la comprensión simbólica temprana de maquetas. Empleando una tarea de búsqueda en la cual el experimentador a la vista del niño escondía un juguete en un determinado lugar de una maqueta que representaba una habitación (e.g. ejemplo debajo de un sillón) observó que a los 2 años y medio los niños no lograban inferir la localización de un juguete de mayor tamaño en la habitación real. Seis meses más tarde, sin embargo, a los 3, los niños resolvían la tarea utilizando la maqueta como fuente de información acerca de la localización del juguete, es decir, como representación de la habitación.

Dentro de este modelo, se han descrito múltiples factores que interactúan facilitando u obstaculizando la comprensión de maquetas y de otros objetos simbólicos, tales como la edad y los cambios evolutivos aparejados, la experiencia con símbolos, la similitud física símbolo-referente y la instrucción (DeLoache, 1995). Por ejemplo, se ha demostrado que la similitud en escala facilita la comprensión simbólica: con instrucciones completas y exhaustivas acerca de la correspondencia símbolo-referente y de la función de la maqueta en la tarea, los niños de 3 años son exitosos en la tarea de búsqueda, si se retira esa información los niños fallan hasta por lo menos los 5 años de edad. Cuando la similitud física se aumenta disminuyendo la escala (de 1:17 a 1:2), los niños logran captar la naturaleza simbólica de la maqueta con instrucciones a los 2 años y medio de edad, y por sí solos, a los 3 (DeLoache, Peralta & Anderson, 1999; Peralta & Salsa, 2003).

En la investigación que aquí presentamos nos propusimos explorar la instrucción materna en la comprensión infantil de un objeto simbólico. Espe-

cíficamente, nos centramos en las estrategias que las madres espontáneamente emplean para guiar a sus niños en la utilización simbólica de una maqueta. Esta investigación pretende ilustrar cómo la instrucción materna, concebida como un proceso social que media las habilidades que los niños desarrollan y los conocimientos que construyen, también andamia la comprensión y el uso de objetos simbólicos.

*Sobre la instrucción en el desarrollo de la competencia representacional*

Según Tomasello (2000, 2003), el aprendizaje y la transmisión de los conocimientos es posible a partir de dos características distintivas que posee la especie humana: la inclinación a instruir a los congéneres en forma intencional y la tendencia a aprender de esta enseñanza.

Una de las dimensiones más significativas de este aprendizaje cultural consiste en la instrucción que desde muy pequeños los niños reciben de los adultos de su entorno. En las interacciones cotidianas que se producen naturalmente en los hogares; por ejemplo, durante la alimentación, el juego, la lectura, los adultos enseñan a los niños conocimientos y habilidades culturales.

Específicamente en cuanto a investigaciones que se han enfocado en la instrucción en el desarrollo de la competencia representacional, Szechter y Liben (2004) consideran que la mayoría se han centrado fundamentalmente en dos tópicos. Por un lado, en el estudio del rol del adulto en la habilidad infantil para comprender ideas más allá del contexto presente. Por ejemplo, Sigel y colaboradores (Sigel, 1991, 1997; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 1984) mostraron que los padres propician un desarrollo de competencias representativas en sus hijos cuando los conducen a anticipar sucesos futuros, reconstruir hechos pasados y emplear la imaginación, es decir, cuando incitan a los niños a distanciarse cognitivamente de lo inmediatamente presente para actuar sobre ello.

Por otro lado, se hallan los estudios sobre la influencia del rol del adulto en el lenguaje, usualmente

estudiada en el contexto de la lectura conjunta de material ilustrado. Estas investigaciones han demostrado que la lectura de libros con figuras, actividad común en la vida de los niños pequeños, generalmente sigue guiones similares (Ninio & Bruner, 1978; Snow & Ninio, 1986), sin embargo también se han reportado variaciones importantes en función de la edad, del nivel socioeconómico y del estilo de enseñanza parental (Peralta, 1995; Peralta & Salsa 2001).

En cuanto a la investigación de la instrucción materna en la comprensión de representaciones, en un estudio seminaturalístico Szechter y Liben (2004) investigaron cómo las madres guían las comprensiones gráfico-espaciales de sus niños de tres y cinco años. La tarea consistía en la lectura de un libro cuyas imágenes representaban a los objetos desde una distancia cercana hacia distancias cada vez más lejanas, los niños debían establecer relaciones espaciales a medida que se avanzaba en la lectura. Los datos revelaron una variedad de estrategias muy creativas por parte de las madres para guiar la comprensión de este tipo de representaciones. Asimismo, la incidencia y calidad de las estrategias maternas estuvo asociada a la ejecución independiente de los niños de 5 años en la resolución de tareas gráfico-espaciales.

Respecto a la instrucción materna en la planificación de la acción, Gauvain y colaboradores (2001) estudiaron la interacción materno-infantil en el empleo de un plan. En este estudio las madres asistían a sus niños de cuatro y siete años en el armado de un juguete compuesto de múltiples piezas, basándose en una representación gráfica de los pasos que debían seguirse. Para alcanzar la meta los niños no sólo debían comprender que sus acciones podían ser organizadas en una secuencia ordenada, también era preciso que comprendieran que el plan constituía una representación gráfica que simbolizaba una serie de acciones para alcanzar el objetivo. Los resultados indicaron que luego de la interacción, los niños mayores realizaron más referencias anticipatorias al plan; consultaban el plan antes de efectuar una acción en lugar de efectuar dicha acción y luego confirmarla en el plan.

Los resultados de estos estudios ilustran el rol que la asistencia de individuos más experimentados juega un rol central en el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas.

Si bien la instrucción materna ha sido estudiada en una variedad de situaciones, las características de la información que brindan las madres cuando enseñan a sus niños a emplear un objeto simbólico como fuente de información constituye todo interrogante. Además, aunque el rol de la instrucción en la comprensión de objetos simbólicos ha sido estudiada, las características de la instrucción materna es un área inexplorada, ya que en la mayoría de los estudios era el experimentador/a quien instruía al niño en la tarea.

En un estudio que se inscribe en esta línea, examinamos el tipo de estrategias que emplean espontáneamente las madres al andamiar la comprensión simbólica de un mapa (Maita & Peralta, en prensa). La tarea consistía en que las madres utilizaban un mapa sencillo de una habitación para guiar al niño en una tarea de búsqueda. Los resultados indicaron que las madres utilizaron fundamentalmente correspondencias mapa-habitación e información sobre la intencionalidad del mapa. Estas estrategias han demostrado constituir vías de acceso hacia la comprensión temprana de objetos simbólicos (Salsa & Peralta, 2007).

En su conjunto, los estudios revisados ilustran, por un lado, cómo la asistencia de individuos más experimentados juega un rol central en el desarrollo de diferentes habilidades simbólicas, por otro, aportan conocimiento acerca del tipo de instrucción que brindan las madres cuando andamian la resolución de tareas que implican el uso de representaciones. Sin embargo, como lo señalamos, muy pocos han mirado las estrategias maternas para guiar la comprensión y utilización infantil de un objeto simbólico.

En el marco de un proyecto mayor sobre desarrollo simbólico que estamos llevando a cabo, uno de los objetivos consiste precisamente en explorar y describir estas estrategias maternas. Para ello utilizamos una situación de interacción en la que la

madre guía al niño en la utilización de una maqueta como fuente de información para encontrar un juguete escondido en un espacio mayor. A continuación presentamos la investigación y discutimos sus primeros resultados. Éstos, corresponden al primer objetivo planteado en la investigación: identificar y describir las estrategias maternas a partir de los datos recogidos en observaciones.

## Metodología

### *Participantes*

Participaron 10 parejas de madres con sus niños de 2 años y medio de edad ( $M= 30$  meses), siete varones y tres mujeres. La edad de los niños fue definida teniendo en cuenta la literatura en el área que indica que ésta es una instancia en la que la mayoría de los niños no comprenden espontáneamente una relación maqueta-habitación de escala similar (DeLoache, 1987, 1989). Las parejas fueron contactadas a través de una base de datos de padres que manifestaron su deseo de participar en las investigaciones del equipo. Estos padres procedían tanto de la comuna de Álvarez como de la ciudad de Rosario, Santa Fe. También se contactaron participantes a través de instituciones educativas céntricas de la ciudad de Rosario. Se organizaron reuniones en las que se explicó el proyecto, invitando a las madres a participar junto a sus niños. La muestra puede ser considerada de nivel socioeconómico medio. Las progenitoras tenían un nivel de instrucción terciaria o universitaria (en algunos casos, incompleto). Estos datos fueron obtenidos a partir de entrevistas.

### *Materiales*

Se utilizaron dos espacios de escala similar (1:2): una habitación pequeña (100cm de alto x 80cm x de profundidad x 70cm de ancho) una maqueta de la misma (50 x 40 x 35cm) ambas amuebladas como la habitación de una casa (Fig. 1). Cada espacio contaba con una cama, una caja, un armario, un canasto, una cajonera y un almohadón. Los muebles servían como escondites. Las paredes externas fueron cons-

truidas de una tela blanca opaca, sostenida por un armazón de caños plásticos, el frente se encontraba abierto para que el interior fuera visible para el niño. La habitación y su maqueta se ubicaron respetando la misma orientación, separados por una divisoria alta para que el niño pudiera ver sólo una por vez. Los objetos a esconder fueron dos muñecas iguales excepto por el tamaño. La más grande (6 cm), era escondida en la habitación y la más pequeña (4 cm), en la maqueta.



Figura 1. Maqueta y habitación de búsqueda

#### *Procedimiento*

Utilizamos una versión de la tarea de búsqueda diseñada por DeLoache (1987). La madre escondía la muñeca más grande en la habitación sin ser observada por el niño; luego escondía la de menor tamaño en el lugar correspondiente en la maqueta, esta vez a la vista del niño. A continuación, la madre debía ayudar al niño a que utilizara la información provista por la maqueta: lugar en el que había observado esconder el juguete pequeño, para encontrar el grande. No se dio consigna alguna a las madres, sólo se les explicó la tarea y se les dijo que podían estructurarla como ellas quisieran.

Realizamos observaciones sistemáticas seminaturlísticas de las interacciones, las mismas fueron registradas en video y audio.

#### *Sistema de codificación*

Los datos obtenidos se transcribieron a protocolos. En base a éstos, elaboramos un sistema de códigos con el propósito de captar y codificar las estrategias maternas.

A partir de ellas las intervenciones maternas identificamos dos tipos de estrategias. La primera: correspondencia, destinada a proveer información al niño sobre la relación maqueta-habitación, es decir a establecer la relación símbolo-referente. Las segundas: nombre, función y perceptual destinadas a brindar otro tipo de información sobre la ubicación del juguete escondido. Todas las categorías de análisis fueron excluyentes y discriminantes. Codificadores independientes trabajaron sobre los protocolos alcanzando un alto nivel de acuerdo (K de Cohen. 95).

#### *Descripción de las categorías identificadas:*

*Correspondencia:* se provee información que enfatiza el paralelismo entre los objetos representados y las acciones en la maqueta y en la habitación; “¿Viste dónde escondimos la chiquita? Ahí escondió mamá la grande”, “... buscala en el mismo lugar donde escondí la chiquita”.

*Nombre:* se nombran los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda sin hacer alusión al paralelismo entre ambos; “Debajo de los almohadones”.

*Función:* se describen las funciones de los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda sin hacer alusión a su paralelismo; “La voy a esconder en un lugar donde mamá en casa guarda la ropa”.

*Perceptual:* se mencionan las características físicas de los objetos de la maqueta o del espacio de búsqueda sin hacer alusión al paralelismo entre ambos; “Tiene una telita azul” “Busquemos en un lugar que tenga una puertita”.

## Resultados y discusión

El análisis de las intervenciones maternas indicó que para guiar la búsqueda las madres utilizaron tanto estrategias orientadas a explicitar la relación símbolo-referente (44 %) como destinadas a brindar

información sobre la localización del objeto escondido, sin aludir a la relación símbolo-referente (56%).

De las estrategias no dirigidas específicamente a establecer la conexión símbolo-referente la más empleada fue el *nombre* (30%). Las madres frecuentemente nombraban el lugar mientras escondían el juguete; “La voy a esconder aquí, en los almohadones”. En algunas ocasiones directamente nombraban el escondite para que el niño lo identificara; “¿Míras-te dentro del ropero?”. Al respecto, en estudios sobre comprensión simbólica infantil se ha encontrado que cuando los niños conocen el nombre de los objetos representados pueden vincular su representación lingüística con el referente; el nombrar los objetos o el solicitar al niño que lo haga facilita la comprensión simbólica de dibujos (Callaghan, 1999; 2000) y maquetas (Homer & Nelson, 2009).

En la presente investigación los objetos que servían como escondites eran conocidos por los niños; las madres intuitivamente sabían que el nombrarlos sería efectivo para que el niño los identificara. Estos resultados están en línea con abundante evidencia empírica que indica que el lenguaje posee un impacto en la cognición en diferentes dominios. Por ejemplo, se ha demostrado que el nombre de un objeto facilita los procesos de categorización conceptual (Waxman & Hall, 1993) y favorece la atención (Schafer, Plunkett, & Harris, 1999).

Las madres también apelaron a estrategias más indirectas aludiendo a la función de los objetos (20%) y, en menor medida, a sus características *perceptuales* (6%) para que el niño identificara el escondite en la habitación. El nombrar los objetos ha sido considerado como una estrategia más directa que el aludir a la función y/o a las características físicas, debido al impacto de las propiedades representacionales del lenguaje sobre la comprensión (Homer & Nelson, 2009).

En cuanto a las estrategias directamente orientadas a establecer la conexión maqueta-habitación. Las madres establecieron fundamentalmente *correspondencias* símbolo-referente para guiar al niño en la búsqueda. Las madres consideraron que el explicitar

el paralelismo entre los objetos y acciones en la maqueta y en la habitación sería una estrategia útil para asistir al niño en la tarea.

Como ha sido demostrado, tanto la información sobre la correspondencia símbolo-referente, como la información referida a la intencionalidad del símbolo son dos vías de acceso hacia la comprensión de objetos simbólicos (Bloom & Markson, 1998; Salsa & Peralta, 2007). Las madres del presente estudio utilizaron la correspondencia, no así la intencionalidad.

En un estudio previo sobre el tipo de estrategias que usan las madres al enseñar a sus niños la función simbólica de un objeto, un mapa, Maita y Peralta (en prensa) observaron que las madres intuitivamente apelaron a ambas estrategias para enseñar a sus niños cómo usar el mapa. Una comparación entre los estudios indica que las madres de la presente investigación no apelaron a la función intencional del símbolo como estrategia. Esta diferencia, sugiere que la clase de símbolo utilizado en cada caso podría afectar la información en cada caso provista.

¿Por qué las madres de este estudio no hicieron referencia a la función intencional del símbolo?

Una posible interpretación podría fundarse en las características mismas de las maquetas, objetos simbólicos altamente icónicos cuya tridimensionalidad les otorga un realismo que las distingue de otras representaciones. Al respecto Perner (1991) señaló que los mapas y otras representaciones bidimensionales mantienen una relación mucho más asimétrica con sus referentes que una maqueta. Debido a ello los niños pueden usar una maqueta basándose casi exclusivamente en una relación de correspondencia. Creemos que estas propiedades de las maquetas pudieron haber influido en que las madres consideraran que no sería necesario brindar información referente a la intención del símbolo en la tarea, pues una estrategia más eficaz y simple sería apelar a la correspondencia para establecer la conexión símbolo-referente. Esta correspondencia fue facilitada por la alta similitud perceptual y ubicación espacial de los objetos de la maqueta y los de la habitación.

En este sentido, existe evidencia proveniente de

estudios sobre la comprensión de maquetas que indica que la información acerca de la correspondencia símbolo-referente facilita el insight representacional (Marzolf, DeLoache, & Kolstad, 1999). Esta observación concuerda con resultados reportados en investigaciones sobre razonamiento analógico que han propuesto que el proceso de comparación, que involucra mapeo y alineamiento estructural, provee un insight en procesos cognitivos más profundos (Gentner & Markman, 1997; Gentner & Namy, 1999; Namy & Gentner, 2002; Lowenstein & Gentner, 2001).

Los resultados de esta investigación en combinación con los obtenidos por Maita y Peralta (en prensa) podrían sugerir que cuando las madres enseñan la función simbólica de representaciones altamente icónicas, la correspondencia es el camino elegido, mientras que al trabajar con representaciones más abstractas privilegian su función intencional como vía de acceso a la comprensión simbólica.

Los resultados encontrados contribuyen al conocimiento de la mediación social en el desarrollo cognitivo, particularmente en cuanto a las estrategias intuitivas que utilizan los adultos para guiar la adquisición de conocimientos en la infancia. Investigaciones futuras podrían orientarse a utilizar este conocimiento para diseñar intervenciones que faciliten la utilización de objetos simbólicos como recursos en la enseñanza temprana.

## Bibliografía

BLOOM, P., & MARKSON, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science, 9*, 200-204.

CALLAGHAN, T. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development, 70*, 1314-1324.

CALLAGHAN, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: language, similarity and iconicity. *Cognitive Development, 15*, 185-214.

CALLAGHAN, T. C. (2005). Developing an intention to communicate through drawings. *Enfance, 1*, 45-56.

DELOACHE, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science, 238*, 1556-1557.

DELOACHE, J.S. (1989). Young children's understanding of the correspondence between a scale model and a larger space. *Cognitive Development, 4*, 12-39.

DELOACHE, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 109-113.

DELOACHE, J. S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences, 8*, 66-70.

DELOACHE, J. S., PERALTA, O. A. & ANDERSON, K. (1999). Multiple factors in early symbol use: instructions, similarity, and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development, 14*, 299-312.

FIESE, B. H. (1990). Playful Relationships: A Contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development, 61*, 1648-1656

GAUVAIN, M., DE LA OSSA, J. L. & HURTADO-ORTIZ, M. T. (2001). Parental guidance as children learn to use cultural tools. The case of pictorial plans. *Cognitive Development, 16*, 551-575.

GENTNER, D., & MEDINA, J. (1997). Comparison and the development of cognition and language. *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society, 4 (1)*, 112-149.



- GENTNER, D., & NAMY, L. (1999). Comparison in the development of categories. *Cognitive Development, 14*, 487-513.
- GELMAN, S. A. & EBELING, K. S. (1998) Shape and representational status in children's early naming. *Cognition, 66*, B35 -B47.
- HOMER, B. D & NELSON, K. (2009). Naming facilitates young children's understanding of scale models: Language and the development of symbolic understanding. *Journal of Cognition and Development, 10(1-2)*, 115-134.
- LILLARD, A. S. (2007). Pretend play in toddlers. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp.149-176). New York, NY: Guilford.
- LOEWENSTEIN, J., & GENTNER, D. (2001). Spatial mapping in preschoolers: Close comparisons facilitate far mappings. *Journal of Cognition and Development, 2(2)*, 189-219.
- MAITA, M. & PERALTA, O. (2012, en prensa). Estrategias maternas de enseñanza de la función simbólica de un objeto. *Cultura y Educación, 24( 3)*.
- MARZOLF, D. P., DELOACHE, J. S., & KOLSTAD, V. (1999). The role of relational similarity in young children's use of a scale model. *Developmental Science, 2*, 296-305.
- NAMY, L. & GENTNER, D. (2002). Making a silk purse out of two sow's ears: Young children's use of comparison in category learning. *Journal of Experimental Psychology: General, 131*, 5-15.
- NICELY, P., TAMIS-LEMONDA, C. & BORNSTEIN, M. (1999). Mothers' Attuned Responses to Infant Affect Expressivity Promote Earlier Achievement of Language Milestones. *Infant Behavior & Development, 22 (4)*, 557-568).
- NINIO, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development, 57*, 587-59.
- NINIO, A. & BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- PERALTA, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education, 10*, 261-272.
- PERALTA, O. A. & SALSA, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 325-339.
- PERALTA, O. A. & SALSA, A. M. (2003). Instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation. *Cognitive Development, 18 (2)*, 269-284.
- PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- SALSA, A. M. & PERALTA, O. A. (2007). Routes to Symbolization: Intentionality and Correspondence in Early Understanding of Pictures. *Journal of Cognition and Development, 8 (1)*, 79-92.
- SCHAFER, G., PLUNKETT, K. & HARRIS, P. L. (1999). What's in a name? Lexical knowledge drives infants' visual preferences in the absence of referential input. *Developmental Science, 2 (2)*, 187-194.
- SIGEL, I. E. (1991). Representational competence: another type? En M. Chandler y M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence: Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp.: 189-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIGEL, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y aprendizaje, 78*, 13-29.
- SIGEL, I. E. & MCGILLICUDDY-DE LISI, A. V. (1984). Parents as teacher of their children: A distancing behavior model. En A. D. Pellegrini y T. D. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp.:71-92). Norwood, NJ: Ablex.
- SNOW, C.E. & NINIO, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-137).
- SZETCHER, L.E & LIBEN, S. (2004). Parental guidance in preschoolers understanding of spacial-graphic representations. *Child Development, 75*, 869-885.
- TOMASELLO, M. (1999). The cultural ecology of

young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush, y W. Hirst (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Mahawah, N.J.: Erlbaum.

TOMASELLO, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. London: Harvard Universtiy Press.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M.; John-Steiner, S., y Souberman, E. (Compiladores y traductores). Cambrige, MA: Harvard University Press.

WAXMAN, S. R. & HALL, D. G. (1993). The development of a linkage between count nouns and object categories: evidence from fifteen- to twenty-month-old infants. *Child Development*, 64, 1224-1241.