

Efectos del Juego de Roles sobre la Interiorización de Acciones Objetales y Simbólicas en Preescolares

Effects of Role Play on the Internalization of Object and Symbolic Actions in Preschoolers

DOI: 10.18270/chps.v2020i1.3308

Recibido: 12-05-2020 Aprobado: 02-10-2020

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/UJPR>

Camila Borges

Instituto Luria de Neuropsicología e Promoção à Saúde, Brasil.
Email: camilaborges93@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8884-355X>

Luis Quintanar Rojas

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano,
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
<https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Yulia Solovieva

Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla; Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
Email: aveivolosailuy@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>



Copyright: ©2019.

La Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la licencia creative commons Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NCND 4.0)

Declaración de disponibilidad de datos: Todos los datos relevantes están dentro del artículo, así como los archivos de soporte de información.

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no hay conflicto de intereses.

Resumen

En la psicología histórico-cultural, es reconocido el papel de la actividad rectora de juego de roles para la asimilación de la experiencia cultural humana. Este artículo tiene el objetivo de demostrar cómo las acciones objetales y simbólicas pasan a nivel de operaciones durante la actividad de juego. Se realizaron dos evaluaciones a través de sesiones individuales de juego con niños preescolares, al inicio y al final del ciclo escolar. El análisis de frecuencia y complejidad de las acciones permitió concluir que la interiorización de las acciones objetales y simbólicas favorece la concientización de las relaciones sociales representadas en los roles. Además, se observaron cambios cualitativos en el desarrollo de la actividad voluntaria, de la imaginación y del pensamiento reflexivo.

Palabras-clave: Juego, Interiorización, acciones objetales, acciones simbólicas

Abstract

The importance of activity of social role play as a leading activity in the assimilation of the human culture experience is well known in historical-cultural psychology. The current article aims to show how objectal and symbolic actions turn into operations during the social role play activity at pre-school age. Two assessments of the level of formation of actions in play activity took place in the study- at the beginning and at the end of a scholar year-. The analysis of frequency and complexity of actions allowed to conclude that the internalization of the objectal and symbolic actions conduct to reflection and consciousness of the social relationship represented in the role. Also, qualitative changes were observed in the development of voluntary activity, imagination and reflexive thought.

Keywords: Play; Internalization; Objectal actions; Symbolic actions.

Introducción

De acuerdo con el enfoque histórico-cultural, el plano externo de actividad psicológica, necesariamente, antecede al plano interno de la actividad (Galperin, 2016). En la infancia, en cada edad psicológica, el desarrollo transcurre dentro de algún tipo de las actividades rectoras, las cuales garantizan, inicialmente, el surgimiento del plano externo de la actividad social, compartida y dirigida por el adulto. Según Vigotsky (2012c), el concepto de edad psicológica es concebido como una estructura dinámica e irrepetible, en la que cada edad está constituida por una situación social específica, una actividad rectora y neoformaciones que surgen al final como resultados del desarrollo y garantizan el paso a la edad psicológica siguiente. Así, el desarrollo del niño se da a conocer en las transformaciones cualitativas que tienen lugar en su personalidad y en las tendencias específicas de su desarrollo en una determinada edad psicológica (Bozhovich, 2009).

En cada edad, la situación social del desarrollo determina el impacto que el sistema de relaciones sociales humanas tiene en el niño, quien se hace consciente de ellas en la edad preescolar. Esto influye en el modo en que el niño entiende sus necesidades y motivaciones. Sin embargo, la actividad rectora es la que determina la posición que el infante ocupa en la situación social y; además, es el medio de satisfacción de las necesidades que derivan de esta posición (Bozhovich, 2004, 2009). Elkonin (2016) propuso considerar cada edad psicológica como expresión de una actividad rectora. Partiendo del concepto planteado por Leontiev (2010a, 2010b), la actividad rectora es la que contiene las tendencias del desarrollo del niño y conduce a los principales cambios en las necesidades y estructura de la conciencia de este en cada estadio.

La actividad representa un sistema conformado por algunos componentes estructurales: el motivo, objeto de la actividad; el objetivo, producto final de la actividad; la base orientadora, orientación y elección de medios de ejecución; y los medios de ejecución, acciones por las cuales se logra el resultado esperado (Talizina, Solovieva, & Quintanar, 2010).

Se ha comprobado que, en la actividad de juego temático de roles, que conforma a la actividad rectora de la edad preescolar, el motivo es la comunicación social con el adulto y con sus coetáneos; su objetivo es la representación de un rol específico; la orientación recibida en un inicio es externa, mediatizada por el lenguaje y el modelo del adulto, hasta que el niño presente la completa iniciativa y autonomía para la realización de las acciones lúdicas. Los medios en la actividad de juego de roles son las acciones objetales y simbólicas que el niño adquiere en el periodo anterior, durante la infancia temprana. Con las acciones objetales se refiere al uso práctico de los objetos materiales concretos y juguetes animados y no animados (Solovieva et al., 2018). Se trata del uso cultural directo de objeto o juguete, sin sustitución de un objeto por el otro. La orientación del adulto con uso variado de juguetes y objetos en la edad comprendida entre 1, 5 y 3, 5 años, permite realizar el paso de las acciones objetales a las acciones simbólicas, junto con el despliegue de la producción verbal del niño (Solovieva et al., 2020). Las acciones simbólicas

exigen la posibilidad de substituir un objeto por otro, así como la representación de objetos y acciones que se realiza a través de la sustitución de un objeto por otro por su funcionalidad y uso; por ejemplo, cuando un palo representa al caballo (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2016). En cambio, en la acción objetal, el niño necesita la figura de un caballo para “jugar”. En el juego temático de roles, el uso de acciones objetales, simbólicas, con los movimientos y las expresiones verbales, hacen posible una configuración imaginaria de la situación lúdica (Solovieva & Quintanar, 2017a).

Muchos estudios han demostrado que el juego que se desarrolla en la actividad conjunta, en un colectivo de niños bajo la orientación de un adulto, hace posible la adquisición de las neoformaciones de la edad preescolar, tales como la función simbólica, la consciencia del sistema de relaciones humanas, la actividad voluntaria y el pensamiento reflexivo (Karpov, 2005; Vigotsky, 2009, 2012c; Elkonin, 2016, 2013; González-Moreno, Solovieva, & Quintanar-Rojas, 2014; Solovieva & Quintanar, 2016; González-Moreno & Solovieva, 2019). No obstante, se cuenta con menos estudios que hayan considerado los efectos del juego dirigido sobre el proceso de adquisición de acciones objetales y simbólicas en el juego de roles desde su componente operacional.

Para Galperin (2016), la interiorización gradual de las acciones las convierte en operaciones automatizadas. La interiorización corresponde a la asimilación o apropiación de los procesos históricamente formados y su aplicación al dominio de la actividad psíquica, lo que solo es posible en la actividad conjunta y en la comunicación con otra persona (Davíдов & Márkarova, 1987). Así, la actividad grupal en la edad preescolar favorece la profundización de la habilidad del niño para colaborar, comunicarse y comprender a otros participantes del proceso social compartido (Tomasello, 2007; Bozhovich, 2009). De igual manera, dentro del juego también se perfeccionan y se generalizan las acciones objetales, lo cual sirve como base para la adquisición de las acciones simbólicas más complejas (Elkonin, 1980).

La vía de desarrollo de la actividad objetal es la inserción del objeto en la actividad conjunta, en la que el adulto ofrece el modelo de la acción cultural y orienta externamente con su lenguaje la acción material del niño, lo que es fundamental para que este pueda generar la imagen, la representación mental de la acción (Elkonin, 2002). Esto hace viable el desarrollo de la función simbólica, que está ligada con el proceso creativo. Para Vigotsky (2014), tanto el proceso de desarrollo como la creatividad derivan de la internalización, apropiación, de los instrumentos culturales y de las formas de interacción social, que se transforman y se reorganizan en estructuras mentales. Así, es posible suponer que las acciones de juego de roles garantizan una interiorización y automatización de las acciones objetales y simbólicas, para las cuales el niño ya no requiere la ayuda del adulto. Este proceso de interiorización se da a partir de la mediatización de signos y símbolos, en donde el lenguaje se destaca como el principal mediador, primero por medio del lenguaje externo del adulto y; posteriormente, a través del propio lenguaje (Vigotsky, 2012b; Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019a). En el juego, los niños aprenden a crear y manipular signos y símbolos a partir de la imaginación creativa (Moran & John-Steiner, 2003).

Ante lo expresado previamente, podemos suponer que el paso de las acciones objetales y simbólicas al plano de las operaciones dentro del juego puede servir como indicador del progreso en el desarrollo de la actividad de juego de roles. Algo que nos apoya en esta afirmación es la propia descripción de Elkonin (1980) respecto al desarrollo del juego de roles en etapas. La primera etapa, que caracteriza el juego de niños con edades entre 3 y 5 años, está determinada por la realización de acciones objetales que corresponden al rol y, por medio de estas acciones, se entablan las relaciones entre los participantes. La segunda etapa, que caracteriza el juego de niños con edades ente 5 y 7 años, está determinada por la trasmisión del carácter de las relaciones sociales, lo que se manifiesta, especialmente, en el diálogo que los niños establecen entre sí, cada uno en su rol. En esta etapa, el juego se configura, sobre todo, por medio de

las acciones simbólicas más complejas. Esto nos permite decir que, en el juego de roles, las acciones objetales y simbólicas empiezan a ocupar el lugar de operaciones, dando lugar a una mayor concientización de los elementos del contenido imaginario de juego y las relaciones entre los roles. Cabe señalar que lo anterior sucede solamente si la actividad de juego de roles es garantizada y utilizada durante largos períodos de tiempo en la edad preescolar.

Ante dichas consideraciones, el objetivo de este artículo es mostrar cómo las acciones objetales y simbólicas se interiorizan durante el transcurso de la actividad de juego temático de roles, en el curso de un ciclo escolar, en niños preescolares sin trastornos del desarrollo, que se encuentran incluidos en las actividades guiadas y especialmente diseñadas para la introducción gradual de la actividad de juego de roles.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio son tres niños sin dificultades en el desarrollo, quienes están en edad preescolar, específicamente en el rango de 4 a 5 años. La muestra se seleccionó en una institución preescolar de la ciudad de Puebla (México); dicha institución maneja grupos pequeños de niños y utiliza el método innovador de enseñanza y desarrollo de acuerdo con el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad (Quintanar & Solovieva, 2020). Dicha elección cumple el criterio de realización de la actividad de juego de roles durante un ciclo escolar de manera diaria, lo cual era esencial para nuestro estudio. Los otros tres participantes de este grupo presentaban trastornos del desarrollo, por lo cual se excluyeron del estudio, cuyo objetivo es caracterizar la interiorización de las acciones objetales y simbólicas en niños sin problemas de aprendizaje como resultado de un trabajo dirigido y organizado de una institución preescolar. Las familias de los niños pertenecen al nivel socioeconómico medio y se pueden catalogar como íntegras y funcionales.

Procedimiento

En el estudio se utilizó la evaluación individual inicial y final; los niños participaron en las sesiones de juego temático de roles diarios durante un ciclo escolar. La evaluación comprendió una sesión de 10 minutos de duración. Durante la sesión, se aplicaron dos situaciones de juego: juego libre y juego acompañado, cada uno por 5 minutos. Durante el juego libre, al niño se le entregaron los juguetes y sólo se le dijo que podía jugar como quisiera. El niño jugaba solo, sin ningún tipo de orientación externa del adulto. Durante el juego acompañado, el adulto jugaba con el niño, le proponía temas, objetos, acciones y expresiones, le asistía y guiaba. El procedimiento de evaluación se videograbó para realizar un análisis posterior de las acciones de los niños en las dos situaciones. En ambas evaluaciones, se utilizaron los mismos juguetes y objetos (2 muñecas, 2 peluches, 2 platos, 2 tenedores, 2 tazas, 1 estetoscopio, 1 gaza, 1 jeringa y 1 bote de medicinas, algunas fichas de plástico, algunos bloques de madera y 2 carritos).

A lo largo del ciclo escolar, entre la evaluación inicial y la final, los niños estuvieron incluidos en la actividad de juego temático de roles; esta se realizó en una sesión diaria de 50 minutos de duración, aproximadamente, 5 veces por semana. Cabe señalar que este tipo de juego hace parte principal de la metodología del colegio y ha sido organizado por dos de los autores de este artículo bajo los principios de la teoría de la actividad y la concepción del desarrollo histórico-cultural (Quintanar & Solovieva, 2020).

Las sesiones de juego de roles que se realizan diariamente en la escuela tienen la siguiente estructura (Solovieva & Quintanar 2016): 1. Elección del tema; 2. Distribución de los roles; 3. Caracterización de los roles; 4. Selección de los objetos y elaboración de los medios simbólicos

necesarios; 5. Realización del juego; y 6. Reflexión. En el primer momento de elección del tema, se trata de definir, entre los niños, el aspecto de la realidad, la situación social que va a ser retratada en el juego, es decir, a qué van a jugar (eje. a la peletería, a la panadería, al doctor, al zoológico etc.). Con ayuda de la maestra, los niños identifican los roles sociales que se observan en la situación social elegida. A modo de ejemplo, si deciden jugar al doctor, se requieren pacientes, recepcionista, médico(a) y enfermero(a). La distribución de los roles puede darse según el deseo de cada niño, pero siempre teniendo en cuenta las características y necesidades particulares de cada uno, lo que es responsabilidad de la maestra. Además, se garantiza la diversidad de roles entre los niños, para que puedan experimentar diferentes posiciones en las relaciones sociales, ya que para cada rol se espera un tipo de conducta y acciones específicas. Es necesario observar que la cantidad de roles y el grado de profundidad y complejidad de las acciones comunicativas entre los participantes varían en las diversas situaciones sociales que se representen (Quintanar & Solovieva, 2020).

En la caracterización de los roles, la maestra pregunta a los niños qué hace cada rol. Los niños comentan según lo que han observado en su experiencia. Regresando al ejemplo del consultorio del doctor, los niños pueden decir que el/la recepcionista recibe a los pacientes, anota sus nombres y les da una ficha con su turno, mientras los pacientes reciben la ficha y esperan a ser llamados por el/la doctor(a) para que sean examinados. Todas las acciones que caracterizan a cada uno de los roles serán comentadas, lo que contribuye para que los niños poco a poco se hagan conscientes de las reglas sociales implícitas en los roles. Luego, la maestra les pregunta a los niños qué objetos necesitan para cumplir con su rol. En este caso, los infantes pueden seleccionar juguetes más realistas; por ejemplo, el estetoscopio del doctor u objetos reales, como un bote de medicinas o una jeringa. Asimismo, a otros objetos se les asigna un significado nuevo, un uso simbólico. Por ejemplo, un bloque de madera puede ser utilizado como un martillo de reflejos, o una ficha de plástico puede representar el dinero con el que los pacientes pagan la consulta (Solovieva & Quintanar, 2016; Quintanar & Solovieva, 2020).

De la misma manera, los niños, con ayuda de la maestra, proponen y elaboran símbolos que pueden representar algunas condiciones del juego. Por ejemplo, se puede definir que el dibujo de una puerta abierta representa que el consultorio está abierto y lo contrario estaría representado por el dibujo de una puerta cerrada. Asimismo, en el ambiente de la recepción, existen reglas de comportamiento, por lo que los pacientes no deben correr o gritar; y eso también se puede representar con dibujos que representan las acciones descritas y son tachados para indicar la prohibición. Todo esto sirve como una forma de regulación de la conducta y; por consiguiente, también favorece la toma de conciencia de las reglas de conducta en las diferentes situaciones sociales (Solovieva & Quintanar, 2016; Quintanar & Solovieva, 2020).

Cuando se finaliza la planeación y organización del juego, empieza la etapa de ejecución, es decir, la realización del juego. La maestra observa si los niños cumplen con su rol y los apoya en la dinámica del juego, sugiriéndoles acciones específicas, culturales (objetales) o de representación simbólica por medio del gesto, o el uso de objetos-sustitutos, y también haciéndoles preguntas que les permitan a los niños pensar qué deberían hacer o decir ante las distintas situaciones del juego. Al final de cada sesión de juego, siempre se realiza una reflexión, en la que la maestra hace preguntas para que los niños opinen sobre cómo realizaron el juego, si creen que cada uno hizo bien su rol, si algo no estuvo bien y cómo se podría mejorar (Solovieva & Quintanar, 2016; Quintanar & Solovieva, 2020).

Registro y Análisis de Datos

Los datos obtenidos en las evaluaciones fueron registrados en video, con autorización previa de las familias y de la escuela; posteriormente, se realizó la transcripción de tales datos y se seleccionaron algunos de los fragmentos más significativos para el análisis del desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en la evaluación inicial y final. De igual manera, se realizó el

conteo de la frecuencia de acciones objetales y simbólicas de diferentes niveles de complejidad según categorías de análisis establecidas en la literatura (Solovieva et al., 2018), las cuales se presentan en las Tablas 1 y 2. Cabe señalar que la interpretación de los datos está fundamentada en la literatura del enfoque histórico-cultural.

Tabla 1

Niveles de adquisición de las acciones objetales con sus indicadores

| Niveles | Indicadores |
|----------------------------------|--|
| Acción única y repetitiva | El niño realiza una única acción de forma repetida con el mismo objeto. |
| Acciones aisladas | El niño realiza diferentes acciones con varios objetos, pero estas no están relacionadas entre sí |
| Acciones secuenciadas | El niño utiliza diferentes objetos y realiza acciones variadas y secuenciadas con coherencia lógica entre sí |
| Acciones que caracterizan un rol | El niño asume un rol y realiza acciones con diferentes objetos que le ayudan en la interpretación del rol |

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Niveles de adquisición de las acciones simbólicas con sus indicadores

| Niveles | Indicadores |
|--|--|
| Acciones con objetos sustitutos | El niño transfiere el significado de un objeto a otro, utilizándolo de forma representativa simbólica. |
| Acciones sin apoyo de objetos | En la ausencia del objeto, el niño lo realiza un gesto que representa al objeto en sí mismo o a una acción. |
| Mención de estados y propiedades imaginarias, y realización de juego animado | El niño utiliza el lenguaje para la creación de la situación lúdica y para la reproducción de diálogos entre las muñecas y peluches. |
| Asignación y representación de roles y habla protagonizada | El niño distribuye los roles y, cuando asume su rol, utiliza expresión verbal coherente con el mismo. |

Fuente: elaboración propia

Resultados

La comparación del juego acompañado con el juego libre en la evaluación inicial mostró que, respecto a las acciones objetales, el primero tiene una mayor frecuencia de acciones secuenciadas con y sin relación con la interpretación de un rol (Tabla 4). Respecto a las acciones simbólicas, se observó una mayor frecuencia de acciones de creación de la situación lúdica, por medio del uso del lenguaje, para la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos; dichas acciones también se observaron en la realización del juego animado a partir de roles, donde se presentó el apoyo en muñecas y peluches (Tabla 6). Además, se observó iniciativa para proponer y utilizar los medios simbólicos y manipularlos de forma flexible en el curso del juego. No obstante, se vio que apenas una niña realizó el juego de roles protagonizado y, aunque se expresó de forma coherente con su rol, el aspecto predominante en la caracterización de este fueron las acciones objetales (Tabla 7). De manera general, en lo que se refiere a la organización del juego, los niños utilizaban su propio lenguaje para acompañar sus acciones, describiendo lo que hacían (Tabla 7).

En la evaluación final, la comparación del juego libre con el juego acompañado mostró una mayor frecuencia de acciones objetales complejas que caracterizan un rol. No obstante, el niño H no realizó juego de roles protagonizado, sino juego animado, en el que se apreció el incremento de las acciones secuenciadas (Tabla 4). Respecto a las acciones simbólicas, se observó un incremento de la frecuencia de habla protagonizada entre las niñas G y I (Tabla 6). Una vez que el tema y los

roles estaban bien definidos, se notó una actividad comunicativa mucho más desplegada en el juego. Las niñas transmitieron de manera muy auténtica “el cuidado de la doctora con su paciente” y “la preocupación de la madre por el estado de salud de su hija”, respectivamente. Esto no solo demuestra cierta preocupación por la valoración de cada rol y por expresarse claramente, sino que refleja el predominio del carácter de las relaciones sociales en la representación del rol. Además, respecto a la organización del juego, se observó que los niños utilizaron más el lenguaje para regular el del adulto, como también las propias acciones, que fueron anticipadas como una forma de planeación, lo que se observa claramente en el juego de la niña G (Tabla 7).

Las Tablas 3, 4, 5 y 6 especifican la frecuencia de acciones objetales y simbólicas en el juego libre y acompañado, respectivamente, según los niveles de adquisición presentados previamente.

Tabla 3

Frecuencia de acciones objetales en el juego libre inicial (I) y final (II)

| Niño | Acción única y repetitiva | | Acciones aisladas | | Acciones secuenciadas | | Acciones que caracterizan un rol | |
|------|---------------------------|----|-------------------|----|-----------------------|----|----------------------------------|----|
| | I | II | I | II | I | II | I | II |
| G | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 6 | 0 | 5 |
| H | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 |
| I | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Frecuencia de acciones objetales en el juego acompañado inicial (I) y final (II).

| Niño | Acción única y repetitiva | | Acciones aisladas | | Acciones secuenciadas | | Acciones que caracterizan un rol | |
|------|---------------------------|----|-------------------|----|-----------------------|----|----------------------------------|----|
| | I | II | I | II | I | II | I | II |
| G | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 3 | 6 |
| H | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 9 | 0 | 0 |
| I | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 8 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre inicial (I) y final (II)

| Niño | Acciones con objetos sustitutos | | Acciones sin apoyo de objetos | | Estados imaginarios y juego animado | | Asignación de roles y habla protagonizada | |
|------|---------------------------------|----|-------------------------------|----|-------------------------------------|----|---|----|
| | I | II | I | II | I | II | I | II |
| G | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| H | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| I | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Frecuencia de acciones simbólicas en el juego acompañado inicial (I) y final (II).

| Niño | Acciones con objetos sustitutos | | Acciones sin apoyo de objetos | | Estados imaginarios y juego animado | | Asignación de roles y habla protagonizada | |
|------|---------------------------------|----|-------------------------------|----|-------------------------------------|----|---|----|
| | I | II | I | II | I | II | I | II |
| G | 1 | 6 | 2 | 3 | 15 | 3 | 0 | 11 |
| H | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 9 | 0 | 0 |
| I | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 0 | 4 | 11 |

Fuente: Elaboración propia.

Las Tablas 7, 8 y 9 presentan fragmentos más significativos del juego acompañado para el análisis de las acciones objetales y simbólicas.

Tabla 7

Fragmentos del juego acompañado al inicio y al final del ciclo escolar – Ejemplo 1.

| Inicio del ciclo escolar | Final del ciclo escolar |
|---|---|
| (La niña G hace juego animado con peluches y juega a que el “oso doctor” revisa a su hija que está enferma) | (La niña G juega al doctor y asume este rol, mientras la experimentadora es su asistente) |
| E: Tienes dos hijas [Habla por el conejo]. | E: Listo doctora ¿Te puedo pasar tu cliente? |
| N: Sí y tengo que revisar a ella. [Coloca el estetoscopio en el oso] Voy a revisar a ella porque está enferma [Se refiere a la muñeca]. | N: Sí. |
| E: Ah está enferma. | E: Aquí está doctora. [Le pasa la muñeca]. |
| N: [Revisa a la muñeca]. No escucho nada [Habla por el oso] Mejor tu revísala [Se dirige al conejo]. | N: A ver, le hacemos una cunita con esto. [Acomoda unos bloques de madera]. |
| E: [Coloca el estetoscopio en el conejo]. Yo tengo grandes orejas, puede ser que escuche bien. [Revisa a la muñeca]. Sí tiene un poco de tos. | E: Se acuesta aquí por favor para que te revise la doctora. [Acuesta a la muñeca] ¿Está bien? Sí [contesta por la muñeca]. |
| N: Sí. Te vamos a dar una inyección. [Toma la jeringa]. Tiene una mordida aquí, le hacemos así [Habla a la muñeca por el oso]. [Aplica la inyección con la jeringa en el brazo de la muñeca] Te va a doler poquito. [Hace que el oso aplique la inyección a la muñeca]. ¡Aahh! [Habla por la muñeca]. | N: [Revisa a la muñeca con el estetoscopio] Chh ch chh. Se siente mal... del estómago. Me pasas la “inyectora”. [Demuestra la acción de inyectar]. |
| | E: ¿La inyección? |
| | N: Aham. [Jala la jeringa]. A ver, le voy a poner este líquido [Habla a la paciente]. [Toma la caja de medicinas y vierte sobre la jeringa] Chh. [Aplica la inyección a la muñeca] Tss. |
| | E: ¿Y ahora qué poner acá?, en el lugar de la inyección, doctora. [Señala dónde]. |
| | N: Pásame cinta. |
| | E: ¿Cinta? |
| | N: Es esta. [Señala a la caja de medicinas]. |
| | E: Ah. [Le pasa la caja de medicinas]. |
| | N: [Abre la caja y hace como que saca algo. Coloca en la niña]. Chh. Ahora le limpiamos la sangre, ahora la venda. [Toma la venda y coloca alrededor de la muñeca]. Ya se puede ir. Siguiente clientee. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Fragmentos del juego acompañado al inicio y al final del ciclo escolar – Ejemplo 2.

| Inicio del ciclo escolar | Final del ciclo escolar |
|---|---|
| (El niño H jugaba con un cochecito cuando la experimentadora le planteó la situación de que el coche se atoró en el camino con unas piedras gigantes) | (El niño H y la experimentadora juegan al parque de diversiones utilizando peluches) |
| E: ¿A dónde se lleva el señor oso el carro? | E: Súbete. Súbete a la montaña rusa. [Ofrece al niño otro coche]. |
| N: Al taller [Intenta jalar el cochecito con una venda] | N: [Sienta al conejo en el coche y lo mueve bien rápido en el aire, en la montaña rusa imaginaria] Vrummm... |
| E: ¿Qué estás haciendo? | E: ¡Híjole! Esta montaña rusa me da miedo. Va muy rápido [Habla por el oso]. |
| N: [Con un tenedor, coloca unas monedas adentro del bote de medicina]. Estoy echando tierra. | N: [Sigue conduciendo el coche en la montaña rusa muy rápido] Vrummm...Ahh... |
| E: ¿La estás quitando del camino? | E: ¡Ay! ¡Ay! [Conduce su coche en la montaña rusa]. Oye ¿te parece si vamos a comer algo? Porque ya me cansé. ¿Qué podemos comer? |
| N: [Asiente con la cabeza] | N: Chalupa [Habla por el conejo]. |
| E: ¿Estás usando la pala? | E: Una chalupa. ¿En dónde la venderán? |
| N: [Muestra el tenedor] Sí. | N: Hacia allá. [Señala una dirección]. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Fragmentos del juego acompañado al inicio y al final del ciclo escolar – Ejemplo 3.

| Inicio del ciclo escolar | Final del ciclo escolar |
|--|--|
| (La niña I juega al doctor con la experimentadora y luego revisa a un peluche de conejo) | (La niña I y la experimentadora planean juntas jugar al doctor y la niña asume el rol de la mamá de la paciente) |
| E: Cof cof cof. ¡Hola doctora! Me duele mucho mi manita. ¿Me podría ayudar? [Habla por el conejo]. | E: Buenos días, señora, ¿cómo estás? |
| N: Mmmm ¿Cómo le voy a decir? Le voy a escuchar su corazón [Se pone el estetoscopio]. | N: Bien. |
| E: Ah ok. Muchas gracias [Habla por el conejo] | E: ¿Qué necesitas? |
| N: [Revisa el corazón del conejo con el estetoscopio] Sueña... suena este...eh bien. | N: Es que mi bebé está enferma y por eso no va a ir a la playa. Porque va a tomarse todo el tiempo el agua y se va a ahogar. Porque si está muy mal. [Pasa la muñeca a la experimentadora] |
| E: ¿Sueña bien? Ay que bueno. Estoy bien de mi corazón entonces. | E: ¿Y qué siente su hija? [Revisa a la muñeca con el estetoscopio] |
| N: Pero su brazo está roto. | N: Se siente mal, porque está latiendo... muy raro [Pone su mano en el pecho de la muñeca y después en su frente]. |
| E: ¿Cómo cree? ¡No! Entonces ¿cómo me puede ayudar? | E: ¿Tiene fiebre también? |
| N: Mmmm este... ¿Ya te curaste? [Pregunta a la experimentadora] | N: Sí. |
| E: Ya me curé. [Se quita la venda] ¿Te paso esto? [Pasa la venda a la niña]. | E: Le voy a poner este termómetro. [Utiliza tenedor como termómetro] |
| E: Ponlo en la patita. | N: Aha. [Observa qué hace la experimentadora]. |
| N: [Pone la venda en la patita del conejo]. | E: [Retira el termómetro y se lo muestra] Tiene mucha fiebre ¿verdad? |
| | N: [Asiente con la cabeza]. |
| | E: Le voy a dar esta medicina. [Toma la caja de medicinas y hace como que saca algo]. ¿Se lo puedes dar? |
| | N: Mmmm. Sí. [Toma la medicina imaginaria y se la da a la muñeca]. |

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La razón por la cual se elige presentar en este artículo los datos del grupo de segundo de preescolar tiene que ver con el método de estudio en psicología que propone Vigotsky (2012a): el método genético-experimental o formativo, que consiste en la reproducción artificial del proceso de desarrollo psíquico, en el que el investigador interviene para provocar el proceso formativo en la actividad colaborativa, en conjunto con el niño (Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019c). En este caso, la principal aportación al proceso formativo viene del trabajo pedagógico de la escuela, por lo que se destaca que “la práctica escolar debe ser comprendida como un experimento formativo constante, en el cual se benefician tanto el pedagogo como el niño, adquiriendo orientaciones necesarias para ‘enseñar’ y ‘aprender’” (Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019b, p. 107).

Los resultados mostraron que la condición de juego acompañado, orientado por el adulto, es la que más favorece el despliegue de las acciones lúdicas. Bajo esta condición se observó, respecto a las acciones objetales y simbólicas, que al inicio del ciclo escolar predominaban las acciones objetales en la caracterización del rol protagonizado. Por otro lado, al final del ciclo escolar, con el incremento de las acciones simbólicas de mayor complejidad, de creación de la situación lúdica y, sobre todo, del habla protagonizada, la caracterización del rol pasó a estar más determinada por el carácter de las relaciones sociales. Este resultado está directamente relacionado con lo que presentó Elkonin (1980) al describir el desarrollo del juego roles.

Nuestros datos ponen en evidencia el perfeccionamiento y la automatización de las acciones objetales y simbólicas que indican el progreso del niño en el juego temático de roles. El dominio de los medios objetales y simbólicos y su manipulación flexible en el juego nos permite decir que, a partir de la experiencia previa con los objetos, los niños aparentan haber generado una imagen estable de las acciones objetales posibles y conocidas y, por eso, las pueden reproducir en su juego de forma creativa, flexible y con iniciativa. La función simbólica se desarrolla en la experiencia del niño con los objetos culturales y en la interacción con los adultos por medio de la comunicación verbal. En un inicio, la palabra y el objeto concreto son partes esenciales del significado de palabra y, durante el desarrollo del lenguaje, como medio de las acciones comunicativas y directivas, a través de procesos de abstracción y síntesis, se forma la comprensión y generalización de los significados de las palabras, las cuales se hacen independientes del contenido material de la percepción (Elkonin, 1980; Luria & Yudovich, 1986; Azeri, 2011; Vigotsky, 2012b). Lo anterior permite al niño realizar no solo las acciones objetales, sino también las acciones simbólicas con objetos sustitutos y/o gestos representativos dentro del juego (Solovieva et al., 2015; Solovieva, García-Flores, Quintanar-Rojas y Moreno-Agundis, 2018). Esto marca el paso de las acciones directas a las acciones mediadas por la palabra, que le dan al objeto el uso simbólico. Este hecho fue señalado por Vigotsky (2009), quien señalaba que la palabra se convierte en un signo. Nuestros datos permiten precisar este proceso, mostrando cómo un objeto, a través de uso mediado del lenguaje, empieza a utilizarse en lugar de otro objeto.

La influencia mediatizadora del lenguaje sobre los procesos psíquicos cambia la forma como el niño utiliza las acciones objetales y simbólicas en el juego. Con el dominio de la actividad práctica-objetal, las acciones objetales dejan de estar en el foco de la consciencia del niño. Este pasa a tener un dominio de las generalidades de estas acciones y las ejecuta como operaciones automatizadas. La imaginación es producto de esta interiorización de la actividad práctica-objetal (Davidov, 1988) y, gracias a esto, el niño puede hacer uso simbólico de objetos y gestos representativos de las acciones con estos. Además, gracias a la actividad comunicativa desplegada y la dirección del sujeto a un objetivo de representación de roles, la imaginación se expresa no solo a través de la representación creativa de las acciones conocidas del mundo objetivo en el juego, sino también en la capacidad de transformar la idea, la imagen de la acción, en una secuencia de acciones representativas, de forma planeada, organizada y que permita la

manipulación flexible de su contenido (Dyachenko, 2013). La planificación de las acciones futuras en el juego temático de roles implica la comparación de variantes posibles de las acciones reales conocidas y la selección de la que se considere la más adecuada para el objetivo del juego. Esto pone en evidencia no solo el desarrollo de la imaginación, sino también del pensamiento reflexivo (Davidov, 1988; González-Moreno, Solovieva, & Quintanar-Rojas, 2009) debido a que los niños comienzan a darse cuenta de las relaciones sociales que representan en el juego.

Los niveles más complejos de las acciones simbólicas, sobre todo del habla protagonizada, caracterizan a las acciones lúdicas generalizadas, que son las que más reflejan el sistema de relaciones sociales. Nuestros resultados también permitieron ver los efectos del juego temático de roles sobre la concientización de las reglas de juego. El rol, como la regla única y el elemento central del contenido de juego de roles, puede servir como indicador del desarrollo de la consciencia de las relaciones humanas sociales (Elkonin, 1986). La actividad comunicativa es la que más refleja este contenido central (Lisina, 2013; González-Moreno, 2018), pues sus componentes estructurales tienen como objeto la comunicación con adultos y coetáneos de cuatro formas, a saber: como necesidad, lo que se correlaciona con la posibilidad de ser valorado en su rol por los demás participantes; como motivo, que se refiere a establecer un diálogo coherente con la temática del juego; como acciones, en donde se encuentran las de iniciativa y respuesta; y como medio, que alude a la conversación generada en el juego (González-Moreno et al., 2014). Según Hakkarainen & Bredikyte (2008), el juego que se desarrolla de forma conjunta entre el niño y el adulto es favorable al desarrollo de las intenciones, planes y motivos relacionados con las actividades humanas, pero supone un largo proceso de experimentación de diferentes roles en diferentes posiciones y relaciones sociales. Esto reitera la importancia del trabajo diario con el juego de roles dirigido en la institución preescolar, a la vez que rechaza la idea de uso del juego libre como una única versión del juego infantil.

Además de promover la concientización de las relaciones sociales humanas, seguir las reglas del rol contribuye para el desarrollo de la actividad voluntaria. Al asumir un rol, los niños ejercen control externo e interno; el primero se da en la interacción con los demás participantes, mientras que el segundo se ejerce en forma de autocontrol, pues los niños actúan según las reglas ocultas en el rol que asumen (Karpov, 2005; Elkonin, 2016, 2013), utilizando para ello la regulación verbal. Nuestros resultados muestran un cambio respecto al uso del lenguaje en su función reguladora (Luria, 1989, 2005) para la organización general del juego. Al inicio del ciclo escolar, los niños utilizaban el lenguaje, principalmente, con la función de acompañar la acción que realizaban, y al final, con la función de planear y organizar la secuencia de acciones, anticipándolas. Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos en otros estudios con niños mayores, de 5 a 6 años de edad (Cohen, 2009; Dyachenko, 2013; González-Moreno et al., 2014), en donde se mostró la dinámica de transformación de las acciones con objetos y su sustitución simbólica en los medios operativos de la actividad compleja de juego temático de roles sociales. Esta transformación muestra la vía de interiorización de las acciones objetales y simbólicas al plano automatizado y operacional para ser usadas en las acciones voluntarias del juego temático de roles.

En general, nuestros datos concuerdan con otros estudios que señalan que la ausencia de la actividad conjunta es el peor entrabe al desarrollo positivo (Loizou, 2017; Solovieva & Quintanar, 2017b). La participación del adulto es muy importante para el desarrollo de las formas más complejas de acciones objetales y simbólicas (Borges, 2020), lo que es posible entre los 4 y 5 años y caracteriza al plano cultural de la actividad en la especie humana (Tomasello, 2007). Gracias a que el adulto orienta externamente la acción del niño con los objetos, ofreciéndole el modelo de la acción, el niño puede interiorizar las propiedades de los objetos y de las acciones prácticas y conformar una imagen de la acción objetal (Elkonin, 2002). Nuestros datos señalan que la posibilidad de sustituir estos objetos con sus rasgos y representarlos simbólicamente también se interioriza. Es en esta imagen que se apoya para la creación de diferentes escenarios lúdicos

con roles imaginarios y acciones simbólicas representativas diversas, flexibles y generalizadas. En estas acciones, se trasmite el carácter esencial de las relaciones humanas, por lo que, en la interiorización de las regularidades de las relaciones sociales, plasmadas en la regla del rol, el niño también se hace consciente del propio comportamiento y asimila los medios de dominio de la propia conducta (Smirnova, 2013; Elkonin, 2013).

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio muestran las ventajas de la participación de niños preescolares en la actividad de juego temático de roles desde el segundo grado de educación preescolar. Se observaron cambios cualitativos en la adquisición de los medios y operaciones del juego temático de roles, tales como acciones objetales y simbólicas, lo que muestra su interiorización durante el ciclo escolar. En esencia, estas acciones mostraron avance en su desarrollo. Al mismo tiempo, se observó mayor concientización del rol como elemento central del juego de roles, avances en la actividad voluntaria, iniciativa, e imaginación.

Todo lo expresado anteriormente nos lleva a reafirmar el argumento de Galperin (2019) de que el aspecto más importante de la actividad psíquica es la orientación, cuyo proceso formativo es necesariamente un proceso dirigido de afuera hacia adentro. Todo se inicia como un proceso compartido entre el niño y el adulto, quien ejerce la orientación externa de la actividad práctica objetual y simbólica del niño en las condiciones de la realidad. Gracias a la realización prolongada del juego como un proceso intermedio, mediatizado por el lenguaje y dirigido por el adulto, se logran interiorizar las propias acciones del niño, que se convierten en medios operativos de las acciones más complejas. Así bien, cabe anotar que solo un estudio con metodología formativa permite obtener los resultados cualitativos sobre el proceso de la interiorización que se presentan en este artículo.

Referencias

- Azeri, S. (2011). Consciousness as Objective Activity: A Historical-Genetic Approach. *Science & Society*, 75(1), 8-37. <https://doi.org/10.1521/asiso.2011.75.1.8>
- Borges, C. (2020). *Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego libre y acompañado* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Bozhovich, E.D. (2009). Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(6), 48-69. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470603>
- Bozhovich, L.I. (2004). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 35-54. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059224>
- Bozhovich, L.I. (2009). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59-86.
- Cohen, L. (2009). The heteroglossic world of preschooler's pretend play. *Contemporary Issues in early Childhood*, 10 (4), 331-342. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.4.331>
- Davidov, V. (1988). Principales tesis de la teoría materialista dialéctica del pensamiento. En V. Davidov. (Ed). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. (pp.115-137). Moscú: Editorial Progreso.
- Davidov, V. & Márkarova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En V. Davidov, & M. Shuare. (Eds). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp.316-337). Moscú: Editorial Progreso.
- Dyachenko, O.M. (2013). Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.197-204). México: Trillas.

- Elkonin, B.D. & Vygotsky L.S. (2002). *El'konin: symbolic mediation and joint action. Journal of Russian and East European Psychology*, 39 (4), 9-20. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040539049>
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor libros.
- Elkonin, D. B. (2016). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En L, Quintanar & Y, Solovieva (Eds). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. (pp.191 – 209). México: Trillas.
- Elkonin, D.B. (1986). La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. En I.I. Iliasov. & V.Y., Liaudis (Eds). *Antología de la pedagogía y de las edades* (pp. 74-79). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Elkonin, D.B. (2013). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (comp). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 129-137). México: Trillas.
- Galperin, P.Y. (2016). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En L, Quintanar, & Y. Solovieva. (Eds). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 80-90). México: Trillas.
- Galperin, P.Y. (2019). El problema de la actividad en la psicología soviética. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (org.) *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. (pp.15-33). Madrid: Editorial EOS.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08)
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista* <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3407>
- González-Moreno, C. X. (2018). Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17(02), 43-60. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/2100/1888>
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2019). Evaluación de las neoformaciones de la edad preescolar en niños colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 11(2), 7-44. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a01>
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2-11.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316036532>
- Leontiev, A.N. (2010a). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. En L.S. Vigotskii, A.R. Luria, & A.N Leontiev (Eds.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.59-83). São Paulo: Ícone editora.
- Leontiev, A.N. (2010b). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. En L.S. Vigotskii, A.R. Luria, & A.N Leontiev (Eds.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Lisina, M.I. (2013). Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y, Solovieva & L, Quintanar. (comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.87-95). México: Trillas.
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), 784-795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- Luria, A.R. (1989). *El cerebro en acción*. México: Roca.
- Luria, A.R. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.

- Luria, A.R. & Yudovich, F.Y. (1986). Los cambios que se producen en la estructura del juego en relación con el desarrollo del lenguaje. En I.I. Iliassov & V.Y. Liandis (Eds). *Antología de la pedagogía y de las edades* (pp. 79-82). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. En R.K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (org.) *Creativity and development* (pp.61-90). New York: Oxford University Press.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En V. Covarrubias Salvatori (Ed.). *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia* (pp.111-172). Puebla: CONCYTEP.
- Smirnova, E. O. (2013). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. En Y. Solovieva, & L. Quintanar. (comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.46-58). México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2019a). Acerca de la mediatización. En Solovieva, Y. y L. Quintanar. (org.) *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.157-179). Madrid: Editorial EOS.
- Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2019b). La psicología de Galperin y su aplicación. En Y. Solovieva, & L. Quintanar. (org.) *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp. 92-112). Madrid: Editorial EOS.
- Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2019c). Metodología del estudio psicológico desde el enfoque histórico-cultural. En Solovieva, Y. & L. Quintanar. (org.) *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.181-204). Madrid: Editorial EOS.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017a). Play with social roles as a method for psychological development in young children. En T. Bruce, Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.340-354). New York: Routledge.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017b). Syndromic analysis in child neuropsychology: a case study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 172-184. http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2017_4/psych_4_2017_15.pdf
- Solovieva, Y., García-Flores, M.A., Moreno-Agundis, S. & Quintanar-Rojas, L. (2020). Caracterización de acciones objetales y la producción verbal en la edad preescolar menor. *Psicología em estudo*, 25, 1-13. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.45979>
- Solovieva, Y., García-Flores, M.A., Quintanar-Rojas, L. & Moreno-Agundis, S. (2018). Valoración de la actividad objetal en una muestra de niños mexicanos de 13 a 52 meses. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 80-94. <http://dx.doi.org/10.29365/rpcc.20181207-72>
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X. & Quintanar, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia. State of the Art*, 8(2), 61-72. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0206>
- Talizina, N., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 230, 4-8.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2480/1773>
- Vygotski, L. S. (2009). Fragmento das anotações de Vygotski para conferências sobre psicologia infantil. En D.B. El'konin (Ed.). *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2012a). *Obras Escogidas - I. El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (2012b). *Obras Escogidas – III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (2012c). *Obras Escogidas – IV. Problemas del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes.