



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

ISSN: 1807-0329

Universidade Estadual de Maringá

Solovieva, Yulia; Garcia-Flores, Marco Antonio;
Moreno-Agundis, Martha Saraí; Quintanar-Rojas, Luis
CARACTERIZACION DE ACCIONES OBJETALES Y LA
PRODUCCIÓN VERBAL EN LA EDAD PREESCOLAR MENOR
Psicologia em Estudo, vol. 25, e45979, 2020
Universidade Estadual de Maringá

DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.45979>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287165963020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

CARACTERIZACION DE ACCIONES OBJETALES Y LA PRODUCCIÓN VERBAL EN LA EDAD PREESCOLAR MENOR

Yulia Solovieva^{1 2}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Marco Antonio Garcia-Flores^{3 4}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1334-3841>

Martha Saraí Moreno-Agundis^{5 6}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8662-5957>

Luis Quintanar-Rojas^{7 8}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

RESUMEN. El tema de las condiciones óptimas para el desarrollo verbal del niño preescolar menor aún sigue abierto en psicología, y surge la pregunta acerca de la naturaleza de dichas condiciones. Desde la teoría de la actividad se plantea la posibilidad de análisis de fenómenos del desarrollo no como procesos aislados, sino como elementos de la actividad que predomina en el desarrollo del niño en una u otra etapa. El objetivo de este estudio fue establecer una relación entre la adquisición de las acciones objetales y la producción verbal en niños preescolares menores. En el estudio se valoraron los niveles de adquisición de la acción objetal, comunicación verbal en el juego y la forma de interacción entre niño y adultos que predomina en familia. Para las interacciones con los niños se utilizó el Protocolo para *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores* (Solovieva & Quintanar, 2014), mientras que con los cuidadores se aplicó una entrevista para precisar el tipo de acciones y orientaciones predominantes en familia. Se identificó una relación entre ambos fenómenos estudiados y una correlación significativa entre el nivel de adquisición de las acciones con objetos, expresiones verbales y orientación parental. Se precisaron las etapas de adquisición de acciones con objetos y el paso al inicio de la adquisición de la función simbólica con el rol específico de uso de juguetes animados. Se discute la utilidad del protocolo para diagnóstico e interacción con niños preescolares, así como para la formulación de programas de intervención y desarrollo en esta edad.

Palabras clave: Edad preescolar; acciones con objetos; desarrollo verbal.

CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES OBJETAIS E DA PRODUÇÃO VERBAL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

RESUMO. O tema das condições ótimas para o desenvolvimento verbal da criança pré-escolar ainda está em aberto na psicologia, trazendo questões sobre a natureza destas condições. A partir da teoria da atividade, se apresenta a possibilidade da análise dos fenômenos do desenvolvimento não como processos isolados, mas sim

¹ Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México

² Email: aveivolosailuy@gmail.com

³ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Puebla, México

⁴ Email: gafma72@hotmail.com

⁵ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

⁶ Email: gafma72@hotmail.com

⁷ Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México

⁸ Email: ranatniug@gmail.com



como elementos da atividade que predomina no desenvolvimento da criança em uma ou outra etapa. O objetivo do presente estudo foi estabelecer uma relação entre a aquisição das ações objetais e a produção verbal em crianças pré-escolares. Neste estudo se consideraram os níveis de aquisição da ação objetual, a comunicação verbal no jogo e a forma de interação predominante na família entre a criança e os adultos. Para as interações com as crianças utilizou-se o protocolo para *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores* (Solovieva & Quintanar, 2014), ao passo que uma entrevista foi aplicada aos cuidadores para precisar o tipo de ações e orientações predominantes na família. Foi identificada uma relação entre ambos os fenômenos estudados e uma correlação significativa entre o nível de aquisição de ações com objetos, expressões verbais e orientação parental. Foram especificadas as etapas de aquisição de ações com objetos e a passagem ao início da aquisição da função simbólica, com a necessidade particular do uso de brinquedos animados. Por fim, se discute a utilidade do protocolo para o diagnóstico e interação com crianças pré-escolares, assim como para a formulação de programas de intervenção e desenvolvimento nesta idade.

Palavras-chave: Idade pré-escolar; ações com objetos; desenvolvimento verbal.

CHARACTERIZATION OF OBJECTAL ACTIONS AND VERBAL PRODUCTION IN PRESCHOOL AGE

ABSTRACT. The topic of favorable conditions for verbal development is opened in psychology. The question about the nature of such conditions hasn't been solved. According to activity theory, it is possible to study aspects of psychological development not as isolated functions, but in relation to the main activity at each stage of development. The objective of the study was to establish a relationship between stages of play with objects using symbols and verbal production in preschool children. For the interactions with children, the Protocol for *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores* (Solovieva & Quintanar, 2014) was used, and a semi-structured interview was applied with the caregivers in order to specify the type of actions and orientations predominant in family. We identified a relationship between studied phenomena and a significant correlation between the variables of actions with objects, verbal expressions and parental orientation. The stages of acquisition of actions with objects were determined together with the specific necessity of use of animated toys for verbal development. We discuss the usefulness of the protocol for diagnosis and interaction with preschool children, as well as for the formulation of intervention and development programs at this age.

Keywords: Preschool age; actions with objects; verbal development.

Introducción

Tradicionalmente, el tema de adquisición de las acciones objetales es poco común en psicología del desarrollo, debido a que la mayor atención se le da al desarrollo verbal o comunicativo e intelectual lógico (Piaget, 1992). Ambos procesos, tanto comunicativo verbal, como lógico intelectual, por parte de teorías reconocidas en la lingüística y en la

psicología, se consideran como líneas separadas del desarrollo evolutivo de la especie humana que surge espontáneamente bajo ciertas condiciones sociales (Chomsky, 1968; Piaget, 1992). Se considera que, debido a la relación y comunicación con los adultos, los niños van comprendiendo la significación social de los objetos (Cruz, 1995) y poco a poco van adquiriendo lo técnico operacional (uso del objeto). Con todo, sólo se menciona que el niño adquiere el uso de objetos de los adultos, pero no se menciona que se trata de una actividad predominante en un periodo ontogenético particular.

Por el contrario, desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, la adquisición de las acciones objetales o actividad instrumental constituye la línea central del desarrollo entre el primer y tercer año de edad (Obukhova, 2006). Estas acciones se refieren “[...] al dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos” (Elkonin, 1987, p. 116) con la participación de los adultos. Se puede decir también que se trata de una posibilidad de aparición de una acción práctica como amplia exploración y manipulación de los objetos de la cultura, pero de una manipulación que incluye necesariamente el sentido cultural de uso de un objeto. Se comprende que un objeto puede ser utilizado para satisfacer un objetivo práctico o como una representación de la misma acción en forma lúdica, sin lograr un objetivo práctico en el sentido estricto de la palabra.

Elkonin opina que el uso de objetos de la vida cotidiana surge en aquellas situaciones, cuando el niño, al tener un mejor manejo de las herramientas, obtiene el estímulo y la alabanza del adulto (Elkonin, 1980). Lo anterior permite establecer el puente entre la previa edad psicológica, de primer año de vida, en la cual predomina la comunicación afectiva con el adulto (Lisina, 1986). Gradualmente, en este mismo periodo de primer año de vida, se forma lo que muchos autores llaman ‘la inteligencia práctica’, en la cual se dominan las operaciones objetales-instrumentales (Elkonin, 1987) y también tiene lugar la consolidación de los esquemas sensoriomotores que preparan el surgimiento de la función simbólica (Piaget, 1992).

Gracias al uso de los objetos (acciones que tienen un objetivo preciso que se cumple y que se anticipa), se domina el uso del mismo. Es así como el niño logra generalizar las características perceptivas de los objetos a través de su funcionalidad y, de esta forma, adquiere su imagen interna (Galperin, 2009), con lo cual logra anticipar el resultado de su propia acción objetal. En el momento inicial de este proceso en el infante predomina la relación objeto-acción sobre el significado de esta misma acción. Podemos suponer que el niño adquiere un sentido práctico de la acción, pero no su sentido simbólico generalizado. Cuando un objeto sustituye al otro y se realiza la misma acción de forma representativa en lugar de la práctica, la relación se invierte: predomina, entonces, el significado de la acción sobre el objeto-acción, y la acción concreta se convierte en la acción simbólica (Vigotsky, 1979). A partir de este momento, la función del signo se convierte en una función semiótica social: el niño inicia la utilización de los objetos con sentidos distintos, pero de tal forma que estos puedan ser comprendidos en las situaciones comunicativas. El ejemplo puede ser brincar con una escoba representando al jinete o alimentar a las muñecas con los botones que representan a los pastelitos. El niño está creando los sentidos nuevos de objetos conocidos en estas situaciones, pero tales sentidos siempre pueden ser comprendidos por otros participantes de una misma situación comunicativa. El sentido siempre surge dentro de una acción objetal y no puede estar separada de esta.

Lo anterior se evidencia en la capacidad del niño de representar acciones de otras personas y en la aparición del juego simbólico desde los 2 años de edad aproximadamente (Obukhova, 2006; Solovieva & Quintanar, 2016). El juego objetal le permite al niño utilizar

objetos en forma práctica, aplicar este uso a diversas situaciones, desplegar secuencias de acciones relacionadas con un tema. En las acciones objetales se da la identificación espontánea de las características de los objetos, el reconocimiento y la evocación de los mismos, las acciones y las situaciones ante y sin su presencia (del objeto) y la reproducción y secuencias de acciones en diversas situaciones (Solovieva & Quintanar, 2016). Gradualmente, en el juego objetal, el niño sustituye un objeto por otro y realiza las acciones representativas correspondientes combinadas con las prácticas. De esta manera, el objeto y la acción pierden su carácter únicamente concreto, lo cual permite la generalización del aspecto técnico operacional y del significado verbal y no verbal.

Al término de esta etapa, las neoformaciones como adquisiciones nuevas de la edad psicológica (Vigotsky, 1996) que surgen son el lenguaje, la designación del sentido a las acciones, la percepción categorial generalizada del mundo objetal y el pensamiento concreto en acciones. La edad de acciones objetales, entonces, se caracteriza por su orientación hacia el conocimiento de su mundo externo cultural (Elkonin, 1980). En la psicología del desarrollo se ha notado que la ausencia de acciones objetales en la infancia puede tener repercusiones negativas en el desarrollo del lenguaje, en los movimientos voluntarios y, en general, en todas las funciones psicológicas que surgen gracias a la actividad práctica (Liublinskaia, 1971). Sobre la base de las acciones objetales se adquiere la función simbólica, mientras que su ausencia implica grandes obstáculos para dicha función (Salmina, 2010).

A su vez, la pobreza simbólica imposibilita la inclusión del niño en la actividad de juego temático de roles. En sus inicios, el juego de roles se basa en una simbolización primaria de un objeto a través de otro que se convierte en la aceptación del rol (Elkonin, 1980). Esta aceptación del rol significa una sustitución de grado superior: el mismo niño acepta y realiza un rol social dado. El rol sirve como sustituto de la función social del otro. Posteriormente, esta función se desarrolla en el nivel complejo, lo cual implica la explicación reflexiva y consciente de diversas situaciones en las que se usan signos y símbolos (Solovieva & Quintanar, 2017). Con la ayuda de la función simbólica, el niño forma las bases cognitivas para el conocimiento generalizado y abstracto del mundo y por ende se conforma el pensamiento en conceptos (Vigotsky, 1979).

En algunos estudios se ha mostrado la influencia del medio social en el desarrollo psicológico y funcionamiento cognitivo del niño con referencia a la importancia del manejo de objetos en la edad temprana. Por ejemplo, el juego funcional (juego ejercicio del primer y segundo año de vida, en el cual puede observarse uso de objetos prácticos) está relacionado con el nivel de adquisición del lenguaje tanto en niños pequeños de 13 meses (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1979) y de 22 meses (Ungerer & Sigman, 1984), y más adelante en la edad preescolar más avanzada (Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000).

McCune (1995) reporta que en niños menores la primera palabra puede ser relacionada con la aparición del juego simbólico, tanto con el *self-pretend* (mostrar la acción de tomar líquido de una taza vacía) y el *other pretend play* (darle a un muñeco de beber). Mismo autor señala en estudios longitudinales que existe una relación positiva entre habilidades lúdicas y el desarrollo posterior del lenguaje. Otros autores también han identificado correlaciones entre el juego simbólico con habilidades del lenguaje tanto receptivo como expresivo (Clift, Stagnitti, & Demello, 1988; Doswell, Lewis, Boucher, & Sylva, 1994; Lewis et al., 2000; McCune, 1995; Ungerer & Sigman, 1984).

En muchas ocasiones, en estudios psicológicos, no se hace distinción entre la acción objetual que implica apropiado uso de un objeto cultural y una acción simbólica que sustituye a un objeto por el otro (Salmina, 2010; Solovieva & Quintanar, 2016). Desde nuestro punto de vista, los ejemplos señalados por estos autores se refieren precisamente a las acciones objetales con un fin cultural y no a la función simbólica. Nuestros estudios previos han mostrado que la función simbólica surge como una sustitución de un objeto por otro, es decir, cuando se le da un significado distinto (nuevo) a algo que ya es conocido y que se puede realizar en distintos niveles de la acción: materializado, perceptivo y verbal (Solovieva & Quintanar, 2016). Solo una orientación establecida y especialmente organizada externamente puede contribuir al paso hacia los niveles más avanzados de sustitución simbólica en el juego (Solovieva & Quintanar, 2016, 2017; Solovieva & Garvis, 2018).

Entre otros aspectos importantes del desarrollo infantil, cabe mencionar el tipo de interrelaciones que se establecen entre padres y el niño y el grado del desarrollo del juego. Slade (1987) encontró mayor nivel de juego en los niños con padres que interactúan y favorecen la imitación con mayor frecuencia en comparación con aquellos que no lo hacen. Es indudable que las condiciones específicas del entorno (los objetos que se usan y la orientación que reciben del adulto) pueden favorecer o limitar la actividad lúdica del niño. Por ejemplo, en estudios psicológicos se ha identificado que niños pequeños no solo buscan la aprobación de los adultos durante interacciones con los objetos, sino, al recibir los objetos, solicitan ser conducidos y regulados por los adultos (Moro & Rodríguez, 1991).

Se ha mostrado que esta interacción entre niño y adulto es retroalimentativa y muy importante en los seres humanos y que no se ha evidenciado en los primates superiores. Tomasello (2013) menciona que niños alrededor de 1 año de edad dedican más tiempo que los simios al mirar alternativamente el objeto y al adulto; en promedio, los bebés detienen la mirada en el objeto el doble de tiempo que los simios en las situaciones de interacciones objetales. Lo anterior sugiere una gran importancia de introducción de acciones con objetos desde la infancia temprana y la relación genérica de este proceso con la adquisición del lenguaje. Sin embargo, la mayoría de las pruebas conocidas se centran en la evaluación del desarrollo psicomotor o verbal, así como las habilidades intelectuales a través de pruebas psicométricas. Existen diversos ejemplos de este tipo de instrumentos: la Escala de Desarrollo Psicomotor de Brunet con adaptaciones de Berum, Barnetche y Alvarado (1967), cuyo objetivo es establecer el cociente de desarrollo; las Escalas Bayley del desarrollo infantil (Bayley, 2006), *Inventario de desarrollo Battelle* (Newborg, Stock, & Wnek, 1996) y la Batería Kaufman para niños (Kaufman & Kaufman, 1983), entre otras. Ninguno de estos instrumentos permite caracterizar la dinámica de adquisición de las acciones objetales. En estas propuestas para la evaluación del desarrollo tampoco se menciona la necesidad de inclusión de las acciones objetales en el contenido de evaluación psicológica y neuropsicológica del desarrollo infantil.

El objetivo de presente trabajo consiste en caracterizar el grado de adquisición de las acciones con objetos y procedimientos de juego objetual en la infancia preescolar menor y relacionar estos datos con el nivel de la producción verbal del niño durante la realización de estas mismas acciones en dependencia del tipo de orientación parental.

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron niños mexicanos (25 niñas y 27 niños) preescolares entre 13 y 52 meses de edad divididos en 3 grupos por edades con promedio de edades de 32.04 meses. La edad de los niños en el primer grupo era de 13 a 23 meses; en el segundo grupo se incluyeron niños de 26 a 35 meses y en el tercer grupo, niños de 37 a 52 meses. Los niños asistían a una guardería urbana pública (ciudad de Puebla) para trabajadores del estado (nivel sociocultural medio alto). En el estudio participaron también los padres de los niños. Se solicitó consentimiento informado por parte de los padres y de la institución preescolar. La participación de los padres fue voluntaria e individual. Los participantes, tanto niños como adultos, no presentaban trastornos neurológicos y/o psiquiátricos. Los padres se desempeñaban adecuadamente en su medio cotidiano y profesional y se consideraban como personas sanas y exitosas. El nivel educativo de los padres fue medio alto, debido a que la mayoría de ellos trabajaban en el sector público.

Instrumentos

Para evaluación de adquisición de las acciones objetales se utilizó el 'Protocolo para evaluación de acciones objetales en preescolares menores' (Solovieva & Quintanar, 2014). El objetivo de este instrumento es valorar el nivel de adquisición de las acciones objetales e incluye 6 tareas con presencia de objetos y juguetes conocidos por el niño que valoran la adquisición de las acciones objetales: acciones objetales espontáneas; acciones con juguetes; acciones con juguetes animados; sustitución de un objeto por otro; representación simbólica. Para las tareas se asignan posibilidades de realización de la acción solicitada por adulto: no accede; accede con ayuda o muestra, no accede.

En el estudio también se utilizó la entrevista semiestructurada para los padres de niños participantes con el objetivo de precisar el tipo de la orientación parental que facilita (u obstaculiza) a la adquisición de las acciones objetales. Dicha entrevista fue diseñada para fines de nuestro estudio especialmente.

Procedimiento

La aplicación del protocolo de valoración de las acciones objetales se realizó de forma individual con cada participante en la institución escolar en el horario previamente acordado con la dirección. El espacio de trabajo era conocido para los niños. Cada sesión se llevó a cabo durante 20 a 30 minutos. La aplicación se realizó en forma de colaboración interactiva con los niños, durante la cual se registraban las acciones y las verbalizaciones de cada niño.

La entrevista con cada cuidador se realizó en los momentos acordados con cada participante, fue individual y ocupó 20 minutos. Las respuestas de los adultos fueron anotadas y transcritas posteriormente.

Resultados

En el apartado de los resultados, se presentan anteriormente los datos obtenidos a partir de realización de las acciones objetales en toda la muestra, después de lo cual se

presentan datos obtenidos en cada grupo de edad. A continuación, se presentan los datos a partir de evaluación de la producción verbal que acompañó a la realización de las acciones objetales. Finalmente, se analizan datos de orientación parental.

Desplegando nuestro análisis por cada tarea y tipo de respuesta, los resultados muestran que, en la tarea 1 (acciones espontáneas) y 2 (acciones con objetos con contenido objetal), la mayoría de los niños logró realizar la acción de manera independiente (69.23% y 65.38% respectivamente). En la tarea 3 (juego animado), se observa que el 42.31% de los participantes realizaron la tarea sin ayuda, mientras que un 23%, no solo realizó la tarea sin ayuda, sino que desplegaron un conjunto de acciones concatenadas durante el juego.

En la tarea 4 (sustitución de un objeto por otro), el 25% de los participantes no accedió, mientras que un 36.5% accede sin ayuda y un 34.6% accede con muestra.

En la tarea 5 (representación de la acción sin el objeto presente), el 15.3% de los participantes no acceden, mientras que un 44.23% accede sin ningún tipo de ayuda.

En la tarea 6 (acciones simbólicas) el 25% no realizan la tarea y el 50% de los participantes es capaz de realizarla sin ninguna ayuda.

Al analizar los resultados de toda la muestra, se observa que los promedios obtenidos en el protocolo aumentan en cada grupo de edad.

Análisis por grupos

A continuación, se presenta en promedio, el porcentaje de niños que respondieron a determinado tipo de respuesta (en orden descendente). Recordaremos al lector que los tipos de respuesta fueron: ejecución independiente sin ayuda, realización de las tareas con ayuda o muestra, imposibilidad para acceder a la tarea a pesar de ayuda o muestra por parte del adulto.

Grupo 1

Grupo de niños entre 13 y 23 meses de edad: el 48.88 % lo realizó con muestra, el 26.71 % no accedió, el 13.38 % lo hizo en acción conjunta y el 11.16 % accedió sin ayuda y ninguno de estos niños realizó acciones concatenadas.

Grupo 2

Grupo de niños entre 26 a 35 meses de edad: el 56 % accedió sin ayuda (incluyó el 21 % de los niños que realizaron acciones concatenadas), 25.5 % lo hizo con muestra, el 10.5 % no accedió y el 8.0 % lo hizo en acción conjunta.

Grupo 3

Grupo de niños entre 37 y 52 meses de edad: el 53.8 % accedió sin ayuda y dentro de estos el 44.4 % lo hizo con acciones concatenadas, el 7.6 % lo hizo con muestra, el 1.8 % no accedió y no hubo ningún niño que lo hiciera en acción conjunta.

Los resultados mostraron que en todos los grupos de edades las tareas de mayor éxito fueron las acciones objetales espontáneas y acciones con contenido objetal.

Producción del lenguaje y orientación parental

Durante la realización de las acciones objetales, se anotó la producción verbal y se identificaron 5 niveles: 0 = ausencia de lenguaje expresivo; 1 = onomatopeyas y monosílabos intencionales; 2 = palabras incompletas (y/o yuxtapuestas); 3 = palabras completas, neologismos y oraciones de dos palabras; 4 = frase simple, 5-8 palabras; 5 = frases de más de ocho palabras o diálogo.

El análisis de producciones verbales muestra que la mayoría de los menores del primer grupo se encuentran en el nivel de onomatopeyas y monosílabos intencionales. En el grupo 2 se observa la distribución dispersa del tipo de producción verbal. Se observa la presencia del nivel 3, el cual se caracteriza por la presencia de palabras completas, neologismos y oraciones de dos palabras. Al mismo tiempo, casi la misma proporción de menores se encuentran en el nivel 4, el cual se caracteriza por la presencia de frase simple (5-8 palabras). Con respecto al grupo 3, se encontró un alto nivel de lenguaje caracterizado por la presencia de frases simples (5-8 palabras) y de frases de más de ocho palabras en forma de diálogo.

Durante la entrevista se les hacían las preguntas a los padres en relación con su dinámica familiar y participación en las actividades con la inclusión de sus hijos. Las características de las respuestas acerca de la orientación parental fueron agrupadas de acuerdo a las respuestas de los padres en 3 grupos de acuerdo a calidad y cantidad de interacción que logran identificar los entrevistados: interacción escasa; irregular y frecuente (constante).

Los resultados muestran que en toda la muestra existe un bajo porcentaje de padres que admiten (7.69%) que no orientan a sus hijos. Por otra parte, resultó que el 46.15% de padres se encontraron en el tipo de orientación irregular y en la misma proporción en la interacción frecuente/constante.

El análisis de resultados de acuerdo a estos grupos muestra que los participantes que no reciben orientación obtienen un promedio más bajo tanto en su producción verbal, como en la adquisición de las acciones objetales en comparación con aquellos que reciben una mejor orientación y más constante orientación. El promedio de mejores ejecuciones, de los participantes que sí reciben orientación por parte de sus padres duplica o casi duplica en comparación con aquellos que no la reciben: 80% en actividad objetal y 68% en lenguaje. Se trata de ejecuciones sin ayuda en las tareas objetales y al nivel más alto de la producción del lenguaje durante el juego.

Lenguaje y actividad objetal

Con base en las observaciones realizadas durante la aplicación del protocolo podemos concluir que de manera general se presentan 4 niveles de actividad objetal diferentes: 1) juego con objetos con el contenido práctico; 2) juego protagonizado con el uso de juguetes animados (oso) con acciones repetitivas; 3) juego protagonizado con uso de acciones prácticas que representan cadenas sucesivas con intentos de sustitutos; 4) juego protagonizado con acciones lógicas consecutivas con y sin uso de objetos, inicio evidente de función simbólica. El análisis cualitativo del tipo de respuesta en las tareas de acciones de juego objetal y la producción verbal en cada participante permitió identificar que existe correspondencia entre el nivel de actividad objetal alcanzado y el del lenguaje que el participante produce durante el juego. Dichas correlaciones se encontraron sin depender

necesariamente del grupo de edad: 1) onomatopeyas, monosílabos intencionales, palabras incompletas; 2) palabras completas, neologismos; 3) frases simples de 5 a 8 palabras; 4) diálogo.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio se relaciona con la línea de investigaciones que tienen por objetivo conocer y apoyar el desarrollo en la edad preescolar temprana. Es importante hacer mención que son pocos los estudios que consideran el uso de objetos en forma de interacción triádica: padres-objeto-niño (Moro & Rodríguez, 1991). Uno de los objetivos planteados en esta investigación fue caracterizar la actividad objetal en la infancia temprana, en el periodo entre 2 y 4 años de vida. De acuerdo a los resultados obtenidos se identificó que la actividad objetal se va complejizando paulatinamente de acuerdo a la edad.

Los niños más pequeños (13 a 23 meses) acceden mejor a actividades con objetos, ya sea con contenido objetal o con juguetes animados (estos últimos en menor grado). El juego más complejo se observa cuando se tiene que llevar a cabo acciones simbólicas con objetos sustitutos, sin objetos o representando acciones simbólicas (de dormir a un muñeco, por ejemplo). Ningún niño de esta población lo logró hacer de manera independientemente, y lo hicieron solo con ayuda y animación del adulto. En esta edad no hubo claras diferencias entre formas de interacción parental y la producción del lenguaje, ya que todos se encontraban en la fase inicial.

Entre los niños de 26 a 35 meses, además de acceder a las tareas con objetos (con contenido objetal y animados) de manera más independiente, ya hubo niños que accedieron sin ayuda a acciones simbólicas de sustitución simple.

Por otra parte, se puede apreciar que prácticamente todos los niños de 37 a 52 meses de edad realizaron todas las tareas propuestas sin necesidad de ayuda, no solo con los objetos, sino también en las acciones simbólicas (sustitución objetal, representación de acciones y acciones representativas). En síntesis, podemos decir que la complejización de la actividad objetal en niños estudiados y su paso gradual a la acción simbólica se da a través de ciertas etapas.

En la primera etapa se observa un juego con objetos reales con contenido objetal (peine, taza) realizado de forma independiente por el niño como si fuera una exploración del objeto con una agregación de la acción cultural adecuada (peinar, beber). Las acciones se llevan a cabo de manera aislada y muchas veces de manera repetitiva. No hay secuencia de acciones, acciones simbólicas son ausentes. Esta primera etapa se observa claramente en la mayoría de los niños menores incluidos en el nuestro estudio (de 13 a 23 meses).

En la segunda se pasa a un juego con juguetes animados, como el oso y la muñeca, realizando una acción objetal de manera repetitiva: por ejemplo, el menor les 'da de comer' a los diferentes juguetes animados. Es importante señalar que a partir de esta etapa es posible encontrar a los participantes de los tres grupos de edades (de 13 a 52 meses).

En la tercera etapa los niños juegan con un juguete animado, realizan diferentes acciones con contenido más desplegado y son capaces ya de utilizar objetos sustitutos. En esta etapa se encontraron niños de segundo y tercero grupos de edades (de 26 a 52 meses).

En la cuarta etapa se llega a un juego desplegado, en el cual hay interacción con diversos juguetes animados en forma secuencial (secuencias cotidianas), uso de objetos y

los sustitutos diversos. En esta cuarta etapa solamente se encontraron los niños mayores incluidos en nuestro estudio (de 37 a 52 meses).

Un hecho significativo que logramos encontrar en nuestro estudio fue el rol que juegan los juguetes animados en la adquisición de formas complejas de juego simbólico. Parece ser que justo la presencia y uso de juguetes animados favorece a la adquisición inicial de la función simbólica en la edad preescolar. Todas estas etapas mencionadas anteceden al juego temático de roles, que caracteriza a la actividad rectora en la etapa preescolar básica, es decir en la edad de 3 a 6 años (Solovieva & Quintanar, 2016). Cabe señalar que el juego temático de roles sociales no fue identificado en ninguno de los participantes. Se puede suponer que sin la adquisición de las acciones objetales, uso de juguetes animados y el inicio de sustitución, es difícil que los niños accedan a la actividad compleja de juego temático de roles sociales, el cual requiere de amplio uso de medios materializados perceptivos y verbales (Solovieva & Quintanar, 2016).

Estos hallazgos concuerdan con lo que diversos autores señalan acerca de la sustitución de objetos (Frádkina apud Elkonin, 1980), con la teoría de las acciones mentales por etapas (Galperin, 2009), con las etapas de desarrollo del juego (Elkonin, 1980) y con los tipos de juego que Piaget (1992) menciona. Todos los autores mencionados señalan la necesidad de presencia de un objeto real concreto antes del uso de sustitutos simbólicos o verbales por parte de los niños.

En nuestra investigación, pudimos identificar que el niño inicialmente se inclina a usar los objetos y juguetes reales y, en muchas ocasiones, requiere de ayuda de adulto para utilizarlos. Más adelante, el niño puede ser capaz de actuar con objetos sustitutos para que finalmente pueda representar acciones sin objetos y acciones simbólicas representativas, lo cual lo prepara para la siguiente edad psicológica que es el juego temático de roles sociales desplegado en un colectivo infantil (Elkonin, 1987; Solovieva & Quintanar, 2017).

Otro aspecto relevante identificado en la presente investigación es que el lenguaje no solo progresa con la edad, sino que existe una correlación positiva significativa entre el lenguaje productivo y las acciones objetales. Al complejizarse el juego objetal, se complejiza también la producción verbal del menor. Lisina (1986), al realizar sus estudios sobre comunicación, concluyó que en la primera infancia se da un tipo de comunicación 'situacional-de trabajo'. Podemos afirmar que dicha situación forma las bases para la continuación del desarrollo cultural como adquisición de las acciones objetales que son favorecidas y guiadas por el adulto. Se puede comprender claramente que el adulto no solo debe interactuar con el niño, sino interactuar en la zona del desarrollo próximo (Zuckerman, 2007). Nuestros resultados sugieren necesidad de cambio de énfasis en el juego objetal en el periodo entre 13 y 52 meses.

Los autores como Bates et al. (1979), Ungerer y Sigman (1984) y McCune, (1995) han descrito una relación estrecha entre las primeras palabras con la habilidad para realizar juego simbólico. Otras investigaciones (Clift et al., 1988; Doswell et al., 1994; Lewis et al., 2000; McCune, 1995; Ungerer & Sigman, 1984) han identificado correlaciones entre el juego simbólico y el desarrollo del lenguaje, tanto receptivo como expresivo. En nuestro estudio esta relación se observó de manera muy clara. Los niños que ya realizan acciones con juguetes animados y con objetos sustitutos se expresaban con oraciones de 5 a 8 palabras, mientras que los niños de la misma edad que ya llevan a cabo acciones entre juguetes animados en forma de secuencias cotidianas con objetos sustitutos son capaces de participar en diálogos.

En conclusión, nuestros resultados sugieren que, durante la manipulación objetal puramente exploratoria y con ciertas limitaciones para la realización de las acciones, es decir, sin tener un objetivo cultural preciso (por la escasa experiencia y falta comunicativa y orientativa por parte de adulto), el niño puede mostrar retrasos en la adquisición de las etapas formativas anteriormente señaladas junto con retraso en la producción propia verbal activa. “Esta nueva forma de comunicación con los adultos es una condición importantísima del intenso desarrollo de las acciones con los objetos en la primera infancia” (Elkonin, 1987, p. 152).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio muestran la relación estrecha que existe entre la adquisición de las acciones objetales y el lenguaje productivo. Dicha relación se hace más evidente a partir de 26 meses, como muestran nuestros resultados. Se encontró una relación cualitativa entre nivel de adquisición de las acciones objetales, lenguaje oral productivo y forma de orientación parental. Los estudios futuros deben precisar y especificar estas relaciones y caracterizarlas con más detalles.

Referencias

- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, I., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York, NY: Academic Press.
- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development* (3rd ed.). San Antonio, TX: Pearson.
- Berum, T., Barnetche, L., & Alvarado, M. (1967). *Escala para medir el desarrollo psicomotor del niño mexicano Bateria BBA*. México, D.F: IMSS.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York, NY: Harper & Row.
- Clift, S., Stagnitti, K., & Demello, L. (1988). A validation study of the test of pretend play using correlational and classificational analyses. *Child Language Teaching and Therapy*, 14, 199-209.
- Cruz, L. (1995). *Selección de lecturas de psicología infantil*. La Habana, CU: Editorial Pueblo y Educación.
- Doswell, G., Lewis, V., Boucher, J., & Sylva, K. (1994). Validational data on the Warwick Symbolic Play Test. *European Journal of Disorders of Communication*, 29, 291-300.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, ES: Visor.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In D. Davidov & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (p. 104-123). Moscú, RUS: Progreso.

- Galperin, P. Ya. (2009). La investigación del desarrollo intelectual del niño. In L. Quintanar & Y. Solovieva (Comp), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (p. 98-112). México, MX: Trillas.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children* (Database record). Recuperado de: PsycTESTS. Doi:10.1037/t27677-000
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and nonverbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 117-127.
- Lisina, M. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años de vida. In: I. I. Iliasov & V. Ya Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (p. 125-131). La Habana, CU: Pueblo y Educación.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México, MX: Grijalbo.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1991). ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 9-118.
- Newborg, J., Stock, J. R., & Wnek, L. (1996). *Inventario de desarrollo Battelle*. Madrid, ES: TEA.
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología infantil*. Moscú, RUS. Academia.
- Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. México, MX: Ariel.
- Salmina, N. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. In Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (p. 75-84). México, MX: Trillas.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México, MX: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México, MX: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017). Organization of playing activity at preschool age. In T. Bruce, P. Hakarainen & M. Bredikyte (Eds), *The Routledge international handbook of early childhood play* (p. 340-354). London, UK: Taylor & Francis.
- Solovieva, Y., & Garvis, S. (2018). Vygotsky's conception of preschool development: play with orientation and narration. In: In N.Veraksa & S.Sheridan (Eds), *Vygotsky's theory in early childhood education and research* (p. 97-110). London, UK: EECERA.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires, AR: Katz.

- Ungerer, J., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madrid, ES: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1979). El papel del juego en el desarrollo del niño (Trad. S. Furio.). In M. Cole, V. Jhon-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p.141-158). Barcelona, ES: Critica. Trabajo original publicado en 1933.
- Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3): 31-58.

Recebido em 22/12/2018

Aceito em 22/07/2019

Yulia Solovieva: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Marco Antonio Garcia-Flores: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Puebla, México.

Martha Saraí Moreno-Agundis: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Luis Quintanar-Rojas: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.