

El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural

Sánchez-Domínguez, Juan Pablo; Castillo Ortega, Sara Esther; Hernández López, Betzaida Marimel

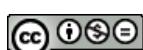
El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural

Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184041>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural

Play as Representation of Sign in Preschool Children: A Sociocultural Approach

Juan Pablo Sánchez-Domínguez

Departamento de psicología, Universidad Autónoma del Carmen, México

jsanchez@pampano.unacar.mx

 <http://orcid.org/0000-0002-6462-0968>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i2.40567>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184041>

Sara Esther Castillo Ortega

Departamento de psicología, Universidad Autónoma del Carmen, México

scastillo@pampano.unacar.mx

 <http://orcid.org/0000-0003-4041-6644>

Betzaida Marimel Hernández López

Centro de aprendizaje Baby Delfín, Universidad Autónoma del Carmen, México

marimel_240593@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3281-3869>

Recepción: 03 Marzo 2020

Aprobación: 21 Julio 2020

RESUMEN:

Desde la formulación sociocultural vigotskiana, los procesos psicológicos superiores tienen un origen social, es decir, que será la participación del sujeto en las actividades compartidas con los otros la condición y el modo en que se pueda dar cuenta de la operación de tales procesos. En este mismo sentido teórico, el juego es la actividad rectora mediante la cual el desarrollo del niño y la niña se ven comprometidos con la estructura de sus funciones mentales básicas y su movimiento a funciones mentales superiores. Para que este progreso ocurra, es necesario que a través del juego otro sujeto más capaz le facilite y le brinde los signos o instrumentos de mediación adecuados. Diversos autores de orientación vigotskiana han manifestado que dentro del aula es responsabilidad del grupo docente planear conscientemente estrategias lúdicas que le exijan al infante potenciar los signos necesarios que funcionen como apoyo y soporte para su desarrollo cognitivo. En correspondencia con lo anterior, el presente trabajo tiene como propósito describir el juego infantil como un medio para la representación de signos en una población de 45 niños y niñas de edad preescolar. Se adoptó el enfoque cualitativo a partir de la modalidad de estudio de caso interpretativo. Se efectuaron observaciones a los niños y las niñas dentro del aula, estas se registraron en un Diario de campo, de igual modo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las docentes titulares y a la directora de la institución. Se trataron los resultados mediante el análisis de contenido. Por otro lado, aunque las profesoras entrevistadas definieron el juego infantil como un método de enseñanza para su práctica cotidiana, en la realidad los planes de trabajo pocos flexibles colocan a esta actividad en la periferia de su labor pedagógica. Se recomienda al personal docente reconocer el papel insoslayable del juego en la formación integral de menores del nivel preescolar y que este se vea reflejado en la incorporación de actividades lúdicas con objetivos claros y planes de trabajos flexibles que provoquen intencionadamente el uso de signos.

PALABRAS CLAVE: Juego infantil, Signo, Teoría sociocultural, Educación preescolar.

ABSTRACT:

From a sociocultural Vygotskian perspective, higher psychological processes have a social origin. In other words, the subject realizes that the aforementioned processes are in operation when he or she engages in shared activities with others. In the same theoretical sense, play is an activity that guides a child's development and which engages the child's basic mental function and elevates it to a higher mental function. This process is dependent upon engagement with another child who is more capable and facilitates

appropriate signs or tools for mediation. According to many authors who support the Vigotskian theory, in the school classroom, the teacher is responsible for consciously planning play strategies that will require the child to strengthen the necessary signs to support their cognitive development. The goal of this study is to describe how children at play represent signs among a group of 45 preschoolers. A qualitative approach was used based on an interpretative case study modality. The children were observed in a classroom and results recorded in a field journal. Semi-structured interviews were conducted with the class teacher and the school principal. Results were discussed through content analysis. Although the staff that was interviewed defined children's play as a teaching method they used as part of their daily lessons, little emphasis was made on play when compared to pedagogical activities. Teachers must acknowledge that play is an essential aspect of a child's education. Daily school activities must incorporate play with clear objectives and flexible work plans to intentionally encourage the use of signs.

KEYWORDS: Children's Play, Sign, Sociocultural Theory, Preschool Education.

INTRODUCCIÓN

La escuela en general es una de las instituciones pilares para la formación integral del ser humano, este durante sus primeros años de vida desarrolla y asimila en forma consciente o no, diversos esquemas, valores y conceptos que constituirán la base de sus posteriores aprendizajes (Eucedá, 2007).

En esta intersección el nivel educativo preescolar se convierte en un elemento preponderante para que los niños y las niñas potencialicen sus capacidades de simbolización, reflexión, independencia y comunicación (González, Solovieva y Quintanar, 2014). De allí que una de las funciones sustanciales para el personal docente de educación preescolar consista en mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño de acciones con niveles distintos de complejidad, al tiempo de considerar el logro que cada niño y niña ha alcanzado (DGDC, 2011). Tomando en cuenta lo anterior, Garaigordobil (1995) enfatiza que en el grado preescolar resulta imperativo que las actividades pedagógicas no entren en contradicción con el *espíritu* creador infantil, en este sentido, Bodrova y Leong (2003) señalan que con el ánimo de conservar la libertad creativa de los infantes, desde tiempos remotos educadores infantiles han echado mano de los juegos como recurso pedagógico, consintiendo en su concepción más general, que el juego favorece positivamente el aprendizaje (Cabreras, Navarro y Martín, 2010). Por su parte Eucedá (2007) manifiesta que diversos marcos epistemológicos coinciden en declarar que el juego contribuye de manera importante en el desarrollo psicológico social, cultural y biológico de los infantes de edad preescolar, convirtiéndose de este modo en una actividad propicia para el desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. En este mismo contexto Acosta, Caricato, Carpinacci y Egle (2012); Damián (2016) señalan que el juego en su dimensión pedagógica enriquece las posibilidades para el desarrollo integral de los preescolares, siempre y cuando la participación del adulto sea intencionada, procurando sostener en el discurso las acciones que suceden en esta actividad lúdica. A decir de Bergen (2002), para obtener los beneficios del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario llevarlo a cabo de una manera adecuada, para lograr esto Garaigordobil, 1995; Acosta et al., 2012 proponen que es necesario que las personas adultas que intervienen en el proceso educativo de los niños y las niñas consideren el juego realmente como un recurso genuino para la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, de tal modo que en su desarrollo sistematicen las actividades en función de los objetivos educativos, conservando al mismo tiempo el sentido lúdico.

Tal y como se ha referido, quienes educan han considerado el juego como una herramienta pedagógica que ofrece grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del cual pueden hacer uso, sobre todo en edades tempranas, no obstante, algunos estudiosos del tema como: Bodrova y Leong (2003); Hakkarainen y Bredikyte (2008) afirman que la creciente demanda de resultados cuantificables sobre el rendimiento académico de los niños y las niñas preescolares ha provocado que el juego sea relegado a la periferia del currículo y a otros escenarios. En este mismo contexto, Bergen (2002); (Rivera, 2009) coinciden en señalar una actual tendencia en el sistema de educación preescolar de preservar aquellas acciones orientadas a la acumulación del conocimiento, olvidando casi por completo que a esta edad muchos infantes aún están iniciando el camino de la curiosidad, imaginación y creatividad.

González (2015); Bonilla, Solovieva y Jiménez (2012) puntualizan que a nivel preescolar lo que tiene que buscar el sistema educativo es que los niños y las niñas desarrollen fundamentalmente su capacidad simbólica, entendida esta desde la teoría vigotskiana como una formación psíquica que les permite a los infantes en su interacción con los demás, el desarrollo de sus capacidades cognitivas, al tiempo de ir desplegando sus propios sistemas de *signos o herramientas psicológicas*. Este sistema de signos le permitirá al niño y a la niña ir estructurando y reestructurando el progreso evolutivo de sus funciones psicológicas básicas a superiores. De acuerdo con Ramírez (2009) los signos suelen ser elementos materializados, perceptivos y verbales que hacen posible que niños y niñas de nivel preescolar puedan darles un significado singular a sus experiencias y así poderlas posteriormente emplear en otros escenarios.

Para Vigotsky (2010); López y Delgado (2013) en la edad preescolar la actividad rectora es el juego y por ende este se convierte en un medio esencial a través del cual los infantes pueden poner en marcha diversos signos, posibilitando con ello el desarrollo progresivo de su pensamiento.

Sin lugar a duda, el tema del juego ha sido abordado desde diversas perspectivas, sin embargo, en los últimos años destacan aquellas investigaciones que concluyen que los aportes teóricos de Vigotsky acerca del juego infantil son pertinentes para repensar la educación infantil y la práctica escolar (Rodríguez, 1999; Chaves, 2001; González et al., 2014; Peredo, 2019). Por su parte Moll (1990) destaca que el reciente interés que ha despertado la teoría de Vigotsky ha traído consigo el desarrollo de una línea de trabajo tendiente a explicar el papel que tienen el cuerpo docente infantil en la promoción del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas de edad temprana. Bajo esta perspectiva de investigación González y Solovieva (2016) en un estudio efectuado a 39 niños y niñas de nacionalidad colombiana y en edad preescolar concluyeron que los espacios de colaboración entre las personas adultas y los infantes donde se utilizan signos diversos como medio de apoyo para la ejecución de tareas, favorece la creación independiente de diversas formas de simbolización materializada, perceptiva y verbal. En este mismo contexto, en un estudio llevado a cabo en una población similar por González et al. (2014) concluyeron que a través del juego el alumnado de preescolar desarrolla herramientas psicológicas (signos) para interactuar con los demás, resolver problemas, identificar sus intereses, usar el lenguaje, retener y recordar la información. Los mismos autores también determinaron que el sistema de educación preescolar en un afán por desarrollar habilidades académicas cuantificables y medibles, desestiman el uso del juego dentro del aula (González et al., 2014).

Dicho lo anterior, el presente trabajo tiene como propósito describir el juego como un medio para la representación de signos en tres grupos de niños y niñas de edad preescolar.

El texto está dividido en cuatro apartados, el primero corresponde a la introducción, donde se muestra el panorama general que engloba el presente trabajo. El segundo, perteneciente a la exposición de los fundamentos teóricos acerca del juego presentando al mismo tiempo la teoría sociocultural de Vigotsky sobre el signo. En un tercer apartado se muestran los hallazgos del estudio apoyados por los referentes teóricos que orientan todo el trabajo y finalmente se presentan las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

Teorías sobre el juego infantil

Al ser el juego un concepto definible desde diversas perspectivas, la mayor parte de las formulaciones de orientación psicológica, pedagógica y didáctica coinciden en formularlo como un medio importante para iniciar a las niñas y a los niños de edad preescolar en el proceso de construcción del conocimiento (Rivera, 2009; López y Delgado, 2013; Montero, 2017).

Por otro lado, es de destacar que las teorías llamadas clásicas sobre el juego infantil fueron concebidas desde mediados del siglo XIX destacando dentro de estas la propuesta desarrollada por Spencer en 1985

denominada *Teoría del excedente energético* (Gallardo, García y Vázquez, 2019). De acuerdo con los postulados de Spenser el juego es un comportamiento natural de los infantes que incide positivamente en el desarrollo, proporcionando a las niñas y a los niños tiempo de diversión y ocio que progresivamente se invierte en tareas creativas de orden superior (Redondo, 2008). Enfatiza también que los infantes son muy hábiles, poseen mucha energía y capacidades que se desarrollan al momento de jugar (Gallardo, 2018).

Posteriormente, para 1898 Karl Groos propondrá otra formulación teórica sobre el juego infantil denominada *Teoría del preejercicio*, este autor consideraba que los juegos sirven para adiestrar a las niñas y a los niños, preparándolos para el futuro. El autor propone que cuando el grupo de infantes se encuentra en desarrollo, mediante el juego los adultos les enseñan a utilizar de manera correcta los objetos, de tal modo que al momento de asignarles pequeñas tareas se les permite el desarrollo de sus habilidades, preparando de alguna manera a los menores para situaciones futuras (Meneses y Monge, 2001). Dicho de otro modo, para Groos el juego en edades tempranas permite ejercitar determinadas funciones que son necesarias para el desarrollo de funciones de edades posteriores (López, 2017).

Más tarde a inicios del siglo XX Hall (1904) propondrá su *Teoría de la recapitulación* donde anuncia que el progreso del niño y la niña es una síntesis de la evolución cultural humana y que a través del juego los infantes reproducen las formas de vida de los humanos más primitivos, afirmando con esto, la existencia de un orden evolutivo en el desarrollo de los juegos, que tendría su paralelismo con los grandes períodos de la evolución filogenética de la especie humana (López, 2017; Gallardo, 2018).

En tiempos más contemporáneos el juego ha sido estudiado e interpretado en función de diversos planteamientos desarrollados básicamente por la ciencia psicológica (López, 2017). En este camino surge la *Teoría de reestructuración cognoscitiva* planteada por Piaget (Rodríguez, 1999). Según Piaget el desarrollo cognitivo implica para el sujeto transformaciones ocasionadas por acciones reales o simbólicas, señalando que la cooperación y conflicto cognitivo que se produce durante el juego en las edades preescolares se favorece el desarrollo del pensamiento en cada etapa (Piaget, 1973). De acuerdo con Meneses y Monge (2001) Piaget propone que el niño y la niña usan el juego para adaptar los hechos de la realidad a esquemas que ya tiene. Por último, Rodríguez (1999) manifiesta que, en las edades tempranas es necesario que los agentes educativos provean el ambiente y los medios necesarios para nutrir la curiosidad epistémica del sujeto y la actividad exploratoria que llevarán a un aprendizaje significativo.

La teoría sociocultural de Vigotsky

En los últimos años se ha incrementado el interés sobre las aportaciones que Lev Vigotsky desarrolló a la psicología y a la educación (Carrera y Mazzarella, 2001). Para González (2015); López y Delgado (2013) su esencial aporte consistió en desarrollar una teoría que incluía, por un lado, a la educación y por el otro, postulados del desarrollo psicológico.

A modo de introducir rápidamente en los principios teóricos que Vigotsky estableció dentro de su teoría, se puede referir sintéticamente al menos tres puntos de partida; primero, que la psicología humana y por lo tanto la infantil tiene un origen social y una estructura mediatizada; segundo, que el desarrollo de los procesos psicológicos se manifiesta en la actividad y tercero, será la actividad la condición y el modo en que se pueda dar cuenta de la operación de los procesos cognitivos (Solovieva, 2014). En el marco de estas consideraciones Shuare y Montealegre (1997) refieren que Vigotsky será aún más radical al proponer dentro de su teoría al juego como la *actividad rectora* mediante la cual se pone en marcha el desarrollo y control de los procesos psicológicos. Es decir que, según Vigotsky (1984) el juego será básicamente el escenario práctico a través del cual el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras.

Continuando con estos mismos planteamientos, Shuare y Montealegre (1997) señalan que Vigotsky también identificará al juego infantil como una situación esencialmente imaginaria, pero que particularmente en la edad preescolar tal escenario imaginario introduce a los infantes en el camino de *asimilarla* separación entre el campo real (cosas) y el campo de los *significados* (su representación). Tal es el caso que, cuando al momento de cabalgar, un niño sustituye un palo por un caballo se puede decir que el niño y la niña ejecutan una *transferencia de significados*, aceptando una palabra como la propiedad de una cosa, puesto que, lo que en realidad ve no es la palabra sino lo que esta designa (Vigotsky, 1988). Para Shuare y Montealegre (1997) en este proceso el infante se libera del dominio que la acción ejerce sobre el significado pasando a ser dominante el significado de la acción. Según Vigotsky (1988) este movimiento cognitivo constituye el proceso mediante el cual el preescolar hará uso de una serie de *signos* provenientes de la cultura que a la postre le permitirán ir reestructurando el desarrollo de su propia cognición.

Bustamante (1978) de acuerdo con Vigotsky precisará que en los procesos psicológicos hay utilización de un sistema de signos por medio de los cuales se lleva a cabo la reestructuración y transformación de las funciones cognitivas primarias en funciones superiores. En estos mismos términos, Castorina y Carretero (2012) sostendrán que la incorporación de *signos* en el pensamiento de los niños y las niñas indudablemente transforma el grado de elaboración cognitiva, logrando pasar del desarrollo de funciones mentales básicas a superiores.

Para explicar el progreso cognitivo en los infantes Vigotsky (2010) definió tres conceptos claves: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como aquella distancia entre el Nivel de Desarrollo Real (NDR) y el Nivel de Desarrollo Potencial (NDP). Donde el NDR estará determinado por la capacidad del niño y la niña al momento de la acción y la cual ha sido adquirida de manera independiente permitiéndole la resolución de situaciones, en cambio el NDP es la capacidad de resolver situaciones con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces.

Al respecto Rodríguez (1999) señala que a partir de estas definiciones operacionales Vigotsky propuso que las actividades planteadas con los alumnos y las alumnas deben basarse en el análisis de su capacidad para construir niveles superiores de desarrollo mediante la colaboración con otros. De esta idea se desprende que para Vigotsky la única educación útil para los niños y las niñas en edad preescolar sea aquella que moviliza hacia adelante su desarrollo cognitivo. Dicho esto, para que haya un progreso cognitivo en los niños y las niñas preescolares es necesario que a través del juego otro sujeto más capaz le facilite y le brinde lo necesario para la creación y uso de los signos, en congruencia con su propio desarrollo psicológico (González, 2015; Peredo, 2019).

En este mismo contexto, Salmina (1988); Vergel (2014) sostienen que desde la teoría sociocultural vigotskiana no bastaría con la construcción de un sistema de signos y que este se haga explícito en el juego, además de ello, es necesario asignarle un significado a su operatividad. De acuerdo con Chaves (2001), el profesorado no debe reducir el signo a una herramienta pedagógica, debido a que estos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución cognitiva del sujeto que ejecuta la acción. En este mismo sentido Rivero, Cuenca, Montejo y Vasallo (2018) plantean que el personal docente de nivel preescolar debe planear conscientemente estrategias lúdicas que le exijan al infante cuestionarse sobre los significados ya adquiridos, sin dejar de acompañar estas actividades de los signos necesarios que funcionen como apoyo y soporte para su desarrollo cognitivo. López y Delgado (2013); Rivera (2009) señalan que, si bien el juego representa un importante instrumento para el desarrollo cognitivo, no obstante, aún para una gran parte del profesorado de nivel preescolar su realización suele hacerse sin una planeación o sistematización. En este mismo contexto Rivera (2009) manifiesta que el grupo docente que trabaja con preescolares debería considerar de manera rigurosa cuál es el objetivo e intencionalidad de sus actividades lúdicas y el significado de su participación dentro de ellas.

Signos o instrumentos de mediación

En el entendido de que la psicología humana es una estructura mediada por signos (Vigotsky, 1988) desde donde la teoría sociocultural vigotskiana se formula dos líneas de desarrollo, la primera denominada *natural* que se define por procesos psicológicos básicos y que le corresponde a la mayoría de los mamíferos superiores y la segunda denominada *artificial*, la cual implica acciones y procesos de tipo instrumental y se caracteriza principalmente por la incorporación y uso de signos externos (Vigotsky, 1988). En relación con lo anterior, Van der Veer y Valsiner (1991) puntualizan que la idea parte de la tesis vigotskiana que establece que para controlar el desarrollo de procesos internos el ser humano se controla a sí mismo del modo en que controla la naturaleza, es decir desde afuera. Para Van der Veer y Valsiner (1991) el interés de Vigotsky estaba centrado en el efecto transformador de introducir instrumentos en la relación entre el ser humano y su entorno, pero particularmente en el efecto de los signos empleados como instrumentos psicológicos para mediar los procesos cognitivos. En este contexto, Rosas y Sebastián (2001) señalan que para que estos signos logren transformar un proceso cognitivo implicaría al menos dos elementos; 1) se incorporen nuevas funciones psicológicas; 2.- eventualmente, algunas funciones naturales decaigan; y se modifican algunas propiedades de la acción.

De acuerdo con Vigotsky (1988); Rosas y Sebastián (2001) dentro del sistema de signos que el preescolar emplea en mayor medida en sus actividades diarias y que por su naturaleza sociocultural cumplen la función de controlar y desarrollar diversos procesos cognitivos encontramos: el lenguaje, la escritura, sistema numérico, los esquemas y la sustitución de objetos.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo; desde el punto de vista metodológico, asume la modalidad de estudio de caso, describiendo e interpretando a partir de categorías de análisis (Pérez, 2007).

Se observaron a tres grupos de infantes de nivel preescolar al momento de jugar dentro del espacio del aula, para esta labor previamente se generaron categorías de análisis que desde la teoría vigotskiana permitieron captar el desarrollo del sujeto justo en su *naturaleza situacional* (Baquero, 2004). Por otro lado, se aplicó una entrevista estructurada a las docentes titulares de cada grupo y a la directora del plantel, considerando para su elaboración los referentes teóricos en los que se basó el estudio.

La selección de la población estudio fue por conveniencia en correspondencia con los intereses de la investigación (Pérez, 2007). Participaron 45 infantes de los tres niveles de preescolar: 1ro., 2do., y 3er grado y tres docentes titulares de los respectivos grupos y la directora de la institución. Todos adscritos a un Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC) pertenecientes al sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ubicado en Ciudad del Carmen, Campeche, México.

En principio el equipo de investigación desarrolló los trámites necesarios ante las autoridades del CAIC para la aprobación de las actividades a efectuarse a lo largo de la investigación. Posteriormente, se hizo entrega del consentimiento informado para su firma a cada parentesco de familia, directora y profesoras titulares de los grupos. La finalidad del consentimiento informado fue: a) comunicar sobre el objetivo y procedimiento del estudio, b) asegurar la privacidad y confidencialidad de los datos de los participantes c) informar sobre los posibles alcances derivados de su participación. Cada uno de estos procesos se condujo cumpliendo con los estándares de voluntariedad e independencia.

La recolección de la información se llevó en dos etapas, la primera consistió en la observación directa en el aula, para ello fue necesario y en colaboración con las docentes de cada grupo elaborar un análisis de sus planes de trabajo, con el propósito de identificar aquellas tareas, momentos o situaciones previamente establecidas para el uso del juego dentro del aula.

Para llevar a cabo la observación y su registro mediante un Diario de Campo, se elaboraron tres categorías de análisis (lenguaje oral, esquemas y sustitución de objetos) que a decir de Vigotsky (1988); Rosas y Sebastián (2001) corresponden a los *signos* mayormente representados en el juego por los niños a edad preescolar (Tabla 1). Cada investigador fue responsable de observar a un mismo grupo durante todo el periodo dedicado a este propósito, es decir dos meses, equivalentes a ocho semanas de trabajo con cada grupo, concurriendo los días lunes y miércoles durante 90 minutos en cada encuentro.

En la segunda parte, la recolección de la información se organizó mediante una Entrevista oral semiestructurada aplicada a las tres profesoras titulares de cada grupo y a la directora de la institución. Las preguntas contenidas en la entrevista fueron elaboradas considerando aquellos aspectos que de acuerdo con la literatura sociocultural vigotskiana le permitirían al docente de preescolar considerar el juego como una herramienta útil para desarrollo cognitivo de los niños y niñas dentro del aula. La entrevista se estructuró en tres grupos de preguntas; el primero contó con cuatro cuestionamientos orientados a explorar en las participantes el concepto de juego infantil; el segundo constituido por cinco preguntas destinadas a indagar sobre las ideas de los entrevistados sobre el juego como herramienta para el desarrollo del proceso cognitivo de los niños y las niñas; el tercer grupo, conformado por cinco preguntas orientadas a explorar la experiencia de las docentes en torno a la planeación y sentido de implementar el juego dentro de sus actividades didácticas. Su aplicación se desarrolló dentro de la institución escolar en un espacio ambientado para ello, fue en una sola sesión de 120 minutos con cada participante por separado.

Para fines de su posterior análisis y con el permiso de los entrevistados se registró el audio de las respuestas en una grabadora de voz estándar y posteriormente se hizo su transcripción computarizada al procesador de textos Word Microsoft.

Para el análisis de los datos del Diario de campo se tomaron como las *Categorías* descritas en la Tabla 1. En lo que respecta al tratamiento de la información recabada mediante la entrevista semiestructurada se utilizaron de igual modo tres *Categorías*, las cuales conforman los tres grupos de preguntas mediante las cuales se orientaron los cuestionamientos y que se describen en la Tabla 2.

TABLA 1
Unidades de análisis de observación del Diario de Campo

Signo	Descripción
Lenguaje oral	El niño y la niña preescolar durante el juego comprende relaciones entre acontecimientos y las expresa lingüísticamente. Usa el lenguaje dirigido a otro a manera de ayuda y confirmación, o bien, dirigido a sí mismo a manera de autoguía. Utiliza la palabra como sustituto del objeto y/o como medio de expresión verbal no referida a un contexto objetal concreto (Salmina, 1988; Luria, 1986). Por ejemplo: Presenta oraciones con claridad en la expresión verbal que van de simples a largas, al momento de las actividades lúdicas las acompaña de verbalizaciones.
Esquemas	Los niños ejecutan acciones dentro del juego de acuerdo con ciertas representaciones interiorizadas ejecutando una situación, incluyendo reglas. Es el modo en que se materializa la conformación simbólica del niño y la niña (Vigotsky, 2010). Por ejemplo: turnos para realizar una acción, armar rompecabezas, representar un rol, establecer a otros esquemas de conductas.
Sustitución de objetos	Durante el juego los niños y las niñas transforman y representan los objetos de variadas maneras de acuerdo con las necesidades, permitiendo generar puntos de apoyo para otorgarle un significado y al mismo un sentido a la experiencia (González, 2015). Por ejemplo, el preescolar al sustituir en su actividad un palo de madera como si fuera un caballo, dicho palo es el punto de apoyo que permitirá separar al significado de la palabra caballo del animal real.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2
Unidades de análisis de la Entrevista

Concepto	Descripción
Concepto de Juego infantil	El juego es la actividad rectora que garantiza en el niño y la niña preescolar el desarrollo de sus procesos psicológicos superiores mediante signos y símbolos, siendo estos los medios de organización externa e interna de la propia actividad. Es un medio de acción que posibilita experiencias significativas sin dejar de ser lúdico (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002; Vigotsky, 2010).
El juego como herramienta para el proceso cognitivo	No solo se concibe como actividad lúdica. No existe una línea artificial entre trabajo y juego. Se ve como un proceso de articulación interna y de interrelación con los otros y su ambiente. El niño y la niña internaliza sus conocimientos vinculándolos a sus experiencias escolares (Rivera, 2009)
Sentido y objetividad del juego en el aula	Se debe disponer de tiempo y espacio suficiente para la actividad, según su edad y necesidades. Se develan acciones no improvisadas, contrariamente, son actividades estratégicas en el sentido pedagógico. Se desarrollan de manera planificada con objetivos e instrumentos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, facilitando al mismo tiempo los estímulos que ayudan a favorecer este proceso (Uribe, 2009; López y Delgado, 2013).

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El juego a nivel preescolar es fundamental para que los niños y las niñas desarrollen todo su potencial (López y Delgado, 2013). Para Vigotsky (2010); Rivera (2009) la actividad del juego en el aula preescolar es útil para el desarrollo de las capacidades cognitivas siempre y cuando su implementación sea planeada pedagógicamente sistematizada y con objetivos claros, formando parte de todo el currículo escolar.

Al observar dentro del espacio escolar el tiempo que el personal docente asignaba al juego dentro del aula se identificó que, eran en tres momentos de la jornada: antes y después de desayunar y posterior a la merienda, el tiempo total para ello era aproximadamente de 90 minutos en cada grupo. En relación con esto, al momento de examinar el plan de trabajo del profesorado con el propósito de establecer los tiempos que se dedicaría dentro del estudio para desarrollar la observación, se identificó que los momentos para el juego se encontraban registrados dentro del programa de trabajo docente, sin embargo, estos no contaban con ninguna otra descripción en el sentido de su planeación o referencia didáctica, a diferencia de las otras actividades académicas.

Otra de las cosas que se observó al momento de llevar a cabo el juego programado dentro del plan de trabajo, fue la mínima participación del grupo docente, permitiendo con esto que los niños y las niñas ejecutaran de manera espontánea y libre la actividad lúdica, participando únicamente con las instrucciones que marcaba el inicio, duración y término de esta actividad.

Del Diario de campo

El lenguaje oral

Por otro lado, se logró identificar el uso frecuente del lenguaje oral al momento en que los niños y las niñas interactuaban con los materiales didácticos empleados durante el juego. Para Garaigordobil (1995); Salmina (2010) en la edad preescolar el uso de las palabras dentro del juego se hace más evidente infiriéndose que el niño y la niña ya es capaz de utilizar representaciones mentales dotándolas de significado, estableciendo con ello un sistema de signos lingüísticos que con el tiempo le van otorgando a los infantes la posibilidad de tener un control lógico de sus acciones y del desarrollo de su pensamiento conceptual.

Se identificó que en los grupos de primero y segundo grado el juego de representaciones predominante fue el de tipo individual, mientras que el grupo de tercer grado el preponderante se desarrollaba en parejas o grupal, pero en ambos casos las situaciones llevadas a cabo siempre estaban acompañadas de verbalizaciones por parte de los protagonistas. Dicho lo anterior, para Vigotsky (2010) lo importante de los juegos de representación dígase en su carácter individual o grupal es la puesta en marcha de expresiones verbales en tanto que mediante estas se cristaliza la compleja función simbólica. Por su parte, González (2015) señala que se espera que al término del nivel preescolar el niño y la niña haya alcanzado un nivel complejo de la función simbólica, siendo el medio más adecuado el juego de representaciones, sin embargo, advierte que no es suficiente que el infante en su dinámica escolar ejecute estos juegos aun si lo acompaña del lenguaje, es necesario que el personal docente promueva acciones y oriente el juego mediante el uso de signos lingüísticos. Al respecto, González y Solovieva (2016) en un estudio llevado a cabo para caracterizar el nivel de desarrollo de la función simbólica en niños y niñas preescolares colombianos/as concluyeron que, el juego de representaciones permite el progreso de la función simbólica en la medida en que preescolares las efectúan a partir de los apoyos verbales del profesorado. En este caso y en correspondencia a lo que se pudo observar, los juegos de representaciones se iniciaban, se desarrollaban y se concluían por iniciativa de los propios infantes. Rara vez se pudo constatar que los niños o las niñas recibieran por parte de las docentes algún tipo de apoyo verbalizado durante estos juegos.

En este mismo contexto, se identificó que al desarrollar el juego de representaciones algunos infantes de primero y segundo grado al desear darle vida a sus objetos e historias mostraban algunas dificultades para verbalizar lo que estaba ocurriendo con los objetos dentro del juego, ante esta situación y por iniciativa propia alguno de ellos, recurrían a otros pares o al docente en señal de ayuda, tal es el caso de un pequeño con dificultades de habla que hizo todo lo posible mediante *señas y gestos* llamar al docente y que este se aproximara a ver lo que estaba haciendo. Para Solovieva y Quintanar (2013) el fenómeno antes descrito resulta comprensible en los primeros grados preescolares debido a que las representaciones suelen darse en distintos niveles, tales como objetos, gestos, imágenes o palabras e ir progresando paulatinamente.

En el caso de los niños y las niñas de tercer grado se observó un lenguaje fluido, incluso se constató la presencia de conversaciones más amplias y con un sentido temático, por ejemplo, al entrar después de desayunar, platicaban sobre el tipo de bebidas de su preferencia. Para Euceda (2007) gracias al uso de signos verbales más elaborados y expresados en diálogos más ricos lingüísticamente, el preescolar tiene la oportunidad de multiplicar las posibilidades de explicar con sus propios recursos diversas representaciones mentales e ideas e ir reestructurando y organizando mediante este proceso la transformación de su funciones cognitivas.

Los esquemas

Una de las actividades preferidas por el grupo de niños y niñas pertenecientes al tercer grado fue la *construcción de figuras* con bloques de colores o Legos[®]. Dentro de las representaciones más comunes tenemos: robots,

barcos, pistolas, torres. Desde el punto de vista vigotskiano, Bonilla (2013) señala que mediante el uso de este tipo de juegos de *construcción* se puede ver materializado un proceso de interiorización de esquemas y que está vinculado al desarrollo más elevado de la función simbólica a la cual el niño y la niña de preescolar puede llegar. Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Villalobos (2009), donde analizó el uso de esquemas en niños y niñas de educación preescolar, el autor identificó que, en las actividades de construcción que los infantes desarrollan espontáneamente dentro del aula, estos regularmente suelen hacer uso de esquemas puramente convencionales o utilizar elementos externos fastuosos con el propósito único de entretenerte.

En el caso del grupo de tercero se identificó la intervención de la docente mediante el uso de Legos® y piezas con el propósito de estimular la participación de las niñas y los niños invocando al mismo tiempo mediante verbalizaciones la realización de algunas figuras que les permitiera contextualizar alguna actividad académica que posteriormente estaba por iniciar. Bajo estas condiciones se verificó que algunos niños y niñas construyeron figuras que posteriormente dotaban de sonidos parecidos a los objetos reales, por ejemplo, un niño elaboró un avión, consecutivamente imitó su vuelo y el sonido respectivo para posteriormente simular estrellarlo. En este caso con la participación de la docente los pequeños lograron manifestar una de las diversas funciones que pueden tener los juegos de construcción como recurso para generar nuevos escenarios y un marco contextual a la actividad pedagógica (Villalobos, 2009). Por su parte Euceda (2007) señala que a partir de este tipo de juegos y con orientación del profesorado los niños y las niñas preescolares también ponen al servicio de la actividad nuevas representaciones, categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan los elementos necesarios.

Otro tipo de juego frecuente que se pudo registrar en el grupo de tercer grado fue el hecho de caracterizar una familia, una niña actuaba como mamá, otro niño como papá y uno más como bebe. Esta acción imaginada o imaginaria muy propia de la edad preescolar representa la voluntad del niño y la niña para someterse a ciertos esquemas o reglas específicas del juego (González, 2015), es decir que, cuando los pequeños juegan a ser mamá, papá o hijo escenificando una familia, cada infante actúa en función de ciertos esquemas congruentes con la situación imaginada y solo en este contexto es que las acciones pueden generar dinámicas lúdicas adecuadas (Shuare y Montealegre, 1997). Para Vigotsky (2010) este tipo de juegos dramatizados brinda al niño y la niña la posibilidad de someterse a ciertas reglas y esquemas que operan en la cultura, fundando con ello las bases de la interiorización de conductas en un nivel básico de acción y moralidad.

En referencia a las dramatizaciones observadas en el salón de clases de los grupo en general se puede agregar que en su mayoría fueron desarrolladas por los niños y las niñas, sin embargo, cuando la participación de la docente de clase se hizo presente se enriqueció el uso de este tipo de signo.

La sustitución de objetos

Otro hecho notable en cada uno de los grupos fue el desarrollo del juego a partir de situaciones de objetos, al respecto Shuare y Montealegre (1997) citando a Vigotsky habían descrito que, a la edad preescolar el proceso imaginativo precede a una acción y que la imaginación puede ser concebida como una neoformación que contribuye significativamente a la construcción de la capacidad consciente. Para Vigotsky (2010), la imaginación que hace posible la creación de la situación imaginaria dentro del juego solo puede ser pensada sobre la base de la divergencia o discrepancia entre el campo visible, real, concreto y el campo de sentidos. Dicho de otra manera, cuando el niño o la niña en el juego imaginan situaciones con acciones de sustitución y además lo ejecutan con propiedad y seguridad, implica que ha iniciado el camino de significar los objetos externos lográndolos evocar mediante sus significados interiorizados, en este orden de ideas se describen dos ejemplos: un niño de segundo grado que manifestó construir una casa de manera ficticia al tiempo de hacer ademanes imitando tal labor; otro infante de tercer grado escenificó invitar a sus compañeros a la playa, para llevar a cabo esta acción el pequeño se valió de los objetos que tenía a su alcance como sustitutos de aquellos que para él representaban los típicos utensilios playeros, sin importarle si estos eran semejantes o no a los

reales. Este tipo de sustitución de objetos es consistente con la hipótesis de Luria (1980); Vigotsky (2010) quienes sostuvieron que los niños de edad preescolar cambian un objeto por otro no por su analogía visual (concreta), sino de acuerdo con el rasgo *funcional*, logrando con ello elaborar una acción (función) semejante con otro objeto o inclusive, un mismo objeto puede ser usado para diversas acciones.

De las entrevistas

Concepto de juego

Con respecto al concepto de juego se identificó que no existe una definición clara por parte de las docentes, en relación con la función que este tiene dentro del desarrollo cognitivo del niño y la niña. Cada una de ellas efectuó una aproximación diferente donde lo coincidente fue referir al juego lúdico en términos de una herramienta de labor secundaria, al respecto se tienen los siguientes testimonios:

Para mí es un apoyo y un complemento para que cuando los niños vean un tema sea más agradable, por eso ahí incluyo el juego (Entrevista A. S., comunicación personal, 18, septiembre, 2018)

Es la actividad que realizan los niños en la escuela expresando mediante este cómo se comportan con sus compañeros, como conviven (Entrevista C. C., comunicación personal, 09, octubre, 2018)

A través del juego el niño plasma, expresa sus emociones, sentimientos, e ideas (Entrevista J. R., comunicación personal, 23, septiembre, 2018).

En el caso de las últimas dos expresiones ofrecidas, estas coinciden en delimitar que el juego constituye una actividad mediante la cual los infantes representan y materializan expresiones comportamentales, ideas y sentimientos. Ambas descripciones, aunque ciertas, ninguna de ellas hace alusión explícita a la función como una actividad fundamental para el aprendizaje en este nivel de estudios (Euceda, 2007) o como medio lúdico capaz de generar en los niños y las niñas el desarrollo de su capacidad cognitiva (Solovieva et al., 2002; Vigotsky, 2010).

El juego como herramienta para el proceso cognitivo

Garaigordobil (1995) expone que los datos provenientes de numerosos estudios, planteados desde distintos marcos epistemológicos, permiten concluir que el juego, es la herramienta por excelencia que contribuye de forma relevante al desarrollo integral de los niños y niñas de nivel preescolar. Para este mismo autor el juego desempeña un papel importante en el desarrollo cognitivo. Con respecto a lo descrito se muestran a continuación algunas expresiones:

En la práctica diaria con los pequeños tengo que incluir todo tipos de juego para que ellos aprendan, tengo que buscarles algo innovador, que no sean los juegos de siempre o las mismas canciones... en realidad más que nada buscar juegos de interés para el niño, por eso primero les pregunto a qué quieren jugar y cómo lo van a realizar, si les gustaría hacerlo, porque a veces hay niños que ya lo conocen y no quieren llevarlo a cabo, así que el juego tiene que ser de acuerdo a lo que ellos sientan, primero se les pregunta, se les cuestiona y si lo quieren jugar, si la mayoría está de acuerdo las utilizo y si no están de acuerdo no los uso porque no les va a gustar (Entrevista A. S., comunicación personal, 18, septiembre, 2018).

En la cita anteriormente señalada se expresa abiertamente la inclusión de todo tipo de juegos en las actividades que la docente organiza con los niños y las niñas, dejando entrever que la finalidad es que los infantes tengan un aprendizaje, en este mismo sentido, la docente señala incluirlos en el propio proceso de la actividad lúdica con el propósito de despertar el interés en ellos al momento de jugar. Una expresión bastante similar a la antes expuesta es la siguiente:

Todas nosotras aquí en la escuela realizamos actividades a través de juegos... todo es por medio de juego... tratamos de que estas actividades sean dinámicas y atractivas para los niños, siempre y cuando sean para su desarrollo...sobre todo porque para ellos se les hace más interesante; le pones una tarea académica o un trabajo escolar, no es tan novedoso, como si le pusieras una actividad de juego, que se les hace más divertido (Entrevista C. C., comunicación personal, 09, octubre, 2018)

El agregado de la cita anterior con respecto a la primera estriba básicamente en que la expresión *una tarea académica o un trabajo escolar, no es tan novedoso, como si le pusieras una actividad de juego* remite, aunque de manera relativa a lo que muchos investigadores han denominado la *línea artificial entre una actividad académica y el juego*, al respecto López y Delgado (2013) señala que, es como si de repente a la edad preescolar las actividades escolares y el juego se hubiesen convertido en contrarios, como si uno fuese difícil y el otro fácil; como si uno fuese obligación y la otra diversión.

Sentido y objetividad del juego en el aula

Desde el punto de vista pedagógico, el personal docente infantil debería estar consciente de que el juego representa una herramienta ineludible para el desarrollo integral de los niños y las niñas (Rivera, 2009). Para López y Delgado (2013), una planeación estratégica resulta de una profunda reflexión de su quehacer como docente, sería quizás el primer elemento que diera paso a la implementación de nuevas herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto se presenta una declaración por parte de una docente participante, tenemos:

En mi planeación de trabajo si identifico una necesidad que ellos están presentando aplico algún juego, aunque no siempre los planes de trabajo son flexibles, sin embargo, las cosas que normalmente ellos hablan o viven, debemos escucharlo, más en ellos (Entrevista R. M., comunicación personal, 07, septiembre, 2018)

Dicho lo anterior, se puede destacar que el juego que implementa la docente resulta del proceso de enseñanza, sin embargo, al destacar que *no siempre los planes de trabajo son flexibles* pone de manifiesto una situación problemática que, por un lado, reduce el uso del juego como herramienta de aprendizaje y por el otro menoscaba el llevar a cabo cualquier ajuste durante la implementación del plan de trabajo en cada aula. En este mismo orden de ideas está el testimonio siguiente:

a veces nosotros conforme a nuestro trabajo utilizamos el juego, como método para que se aprenda, por ejemplo, con los números empleamos el juego del avioncito...de igual manera el niño mediante un rompecabezas puede identificar las partes del cuerpo humano (Entrevista A. S., comunicación personal, 18, septiembre, 2018).

En referencia a lo anterior y considerando este caso, queda claro que desde la experiencia docente de las entrevistadas, el juego representa una estrategia que forma parte de su labor cotidiana dentro del aula, en estos mismos señalamientos se logra entrever que su implementación tan solo se da como una estrategia *emergente* que en todo caso obedece a los márgenes de ajustes que el plan de trabajo le permite a cada una, desestimando su valor esencial y la construcción de signos que a la postre le podrían permitir a los infantes estructurar su aprendizaje, tal y como lo propone Cañellas y Rassetto (2013).

CONCLUSIONES

En correspondencia con el análisis de los resultados derivados de las observaciones desarrolladas a los niños y las niñas de los tres grupos de preescolares se concluye que estos cuentan durante su estadía en la institución con tres momentos de 30 minutos cada uno exclusivamente para jugar, durante estos tiempos no se obtuvo evidencia significativa de la participación intencionada por parte de las docentes titulares de los grupos. En lo que respecta al resto de la jornada los infantes efectuaban otras actividades académicas dirigidas por las profesoras, en ellas los juegos pasaban a ser una herramienta auxiliar de las tareas implementadas. Esta última

acepción se comprobó con las repuestas que ellas mismas vertieron durante las entrevistas donde aseguraron que, si bien el juego es empleado en su planeación de clases como un método de enseñanza, resulta difícil su implementación al no poder hacer cambios en la planeación por lo inflexible que estas suelen ser.

Por otro lado, se logró observar que desde su iniciativa los niños y las niñas materializaban su imaginación con el apoyo de los materiales presentes en su entorno o incluso echando mano de aquellos representados internamente.

En cuanto a la presencia del signo referido al *lenguaje oral*, se observó un amplio uso de esta herramienta en la mayoría de los juegos desarrollado por los infantes, no obstante, fueron los de tercer grado quienes hacían uso de oraciones mucho más fluidas y largas, sobre todo al momento de desarrollar conversaciones entre pares o al llevar a cabo algunas dramatizaciones. Cabe destacar que la intervención de cada docente durante el uso de este signo no fue necesaria para que niños y niñas acompañaran sus representaciones de abundantes verbalizaciones, sin embargo, es recomendable que el grupo docente guíe y promueva estas actividades con el fin de potenciar y fomentar en los infantes el uso de nuevos signos lingüísticos.

Con respecto al signo denominado *sustitución de objetos*, este también es utilizado con bastante frecuencia en la actividad del juego en la mayor parte de los infantes, llegando incluso a entreverse, que un gran número de niños y niñas pueden llegar a sustituir un objeto real-concreto por una parte de su propio cuerpo, por ejemplo, *el niño que emplea su mano para peinar a su compañero*, este signo de sustitución no requiere en la mayor parte de los niños y niñas observados elementos reales para su operación, lo que ofrece a las profesoras enormes posibilidades para su uso como herramienta de apoyo para el aprendizaje.

En cuanto al uso de *esquemas* se puede concluir que este tipo de herramientas cognitivas es la más empleada por las docentes participantes, aunque con propósitos y objetivos pedagógicos muy generales, al menos les permite a los niños y a las niñas evocar otros esquemas internos y no solamente los convencionales.

Por último, las docentes participantes al no valorar el juego como una herramienta rectora para la producción de signos o herramientas psicológicas que les permite a los infantes el control y el progreso de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas desestiman todas las posibilidades que este les brinda. En este mismo contexto, no es negable que desde su concepción el juego representa para ellas un método de enseñanza, lo cierto es que, en la realidad de su práctica cotidiana esta actividad pedagógica está sujeta a la flexibilidad o inflexibilidad de los planes de trabajo, de tal manera que con ello se reduce enormemente el cúmulo de experiencias y el uso de signos que se puedan generar en los niños y niñas de preescolar.

REFERENCIAS

- Acosta, M., Caricato, M., Carpinacci, G., y Egle, R. (2012). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 297-302. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804015>
- Baquero, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En J. Castorina y S. Dubrovsky (Eds.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski* (pp. 67-80). Buenos Aires: Noveduc.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research y Practice*, 4(1). Recuperado de <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>
- Bodrova, E. y Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children from the Vigotskyan perspective. En V. Ageyev, B. Gindis, A. Kozulin y S. Miller (Eds.), *Vigotsky's theory of education in cultural context* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2249/1771>

- Bonilla, M. (2013). *Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego* (Tesis de doctorado), Universidad Iberoamericana, Puebla, México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/1169>
- Bustamante, M. (1978). El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), 411 – 422. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80510309>
- Cabreras, M., Navarro, J. y Martín, C. (2010). El juego en Educación Infantil y Primaria. En J. Navarro y C. Martín (Coords.), *Psicología de la educación para docentes* (pp. 111-132). Madrid: Pirámide.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>
- Cañellas, A. y Rassetto, M. (2013). Representaciones infantiles sobre las notaciones numéricas. *Tecné Episteme y Didaxis*, 33(1), 87-101 <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted87.101>
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44025206>
- Damián, M. (2016). Los preescolares y sus juegos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(3), 965-968. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/ article/view/57267/50807>
- DGDC (2011). *Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Eucedo, T. (2007). *El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación prebásica*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <https://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678/127>
- Gallardo, J. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. Conferencia llevada a cabo en el *IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, Sevilla, España. Recuperado de <https://www.innovagogia.es/innovagogia-2018/>
- Gallardo, J., García, I. y Vázquez, P. (2019). Análise das principais teorias do jogo no campo educativo. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12172-12186. DOI: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n8-066>
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 7(25), 91-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/021470395321337848>
- González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.
- González, C., y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- González, C., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014) El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. DOI: <https://doi.org/10.12804/ap132.2.2014.08>
- Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2–11. Recuperado de https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen_full.shtml
- López, I. (2017). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta revista on-line*, 19-37. Recuperado de <https://bit.ly/2yo6Sm1>
- López, E. y Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje. *Revista Criterios*, 20(1), 203-218. Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/Criterios/article/view/1863>
- Luria, A. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Masson
- Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores en el hombre*. Ciudad de México: Fontamara
- Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>

- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Revista Pensamiento Matemático*, 7(1), 75-92. Recuperado de <https://bit.ly/36iFMcE>
- Moll, L. (1990). *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Peredo, R. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskyanas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de investigación psicológica*, (21), 89-106. Recuperado de <https://bit.ly/2XgGqU0>
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Ramírez, R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vigotskiana. *Revista Omnia*, 15(1), 74-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473005>
- Redondo, M. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13, 2-6. Recuperado de <https://bit.ly/2TiQNWw>
- Rivera, L. (2009). Educación Preescolar: Entre la expresión y el juego como medios de formación integral. *Educación y Educadores*, 5, 127-142. Recuperado de <https://bit.ly/36jORSx>
- Rivero, M., Cuenca, M., Montejo, M., y Vasallo, M. (2018). La investigación educativa desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Pedagogía Universitaria*, 23(1), 83-94. Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/767/_1
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vigotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80531304>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Salmina, N. (1988). *El signo y el símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Y. Solovieva y L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.75-84). Ciudad de México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. Puebla de los ángeles: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. Ciudad de México: CEIDE.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos, *Journal Culture and Education*, 25(2), 167-182. <https://doi.org/10.1174/113564013806631273>
- Shuare, M. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 83-84. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15957/16815>
- Uribe, I. (2009). El juego: sentidos y significados en la educación física. En: B. Chaverra (Coord.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 23-34). Medellín: Funámbulos Editores.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991) *Understanding Vigotsky: A quest for synthesis*, Cambridge: Blackwell.
- Vergel, R. (2014). El signo en Vigotsky y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, (39), 65-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345932042005>
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 5(2), 269-282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67916260005>
- Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Madrid: Akal editorial.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.