

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>

Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares

*Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool*Claudia Ximena González-Moreno¹

Recibido: 19/12/2014 Aceptado: 06/02/2015

¹ Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana. Puebla, México.Correspondencia: Claudia Ximena González-Moreno. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera 7 No. 40-62, edificio 25. Bogotá, D.C., Colombia. Teléfono: +57 1 3208320. Correo electrónico: c.gonzalezm@javeriana.edu.co.[| Resumen |](#)

Antecedentes. La función simbólica es una formación psicológica que se complejiza en la edad preescolar por medio del juego temático de roles sociales. El método de juego de roles es una propuesta innovadora que ha sido trabajada y desarrollada dentro del enfoque de la pedagogía histórico-cultural en educación y psicología en esta edad del desarrollo. Se ha observado en varios estudios que, a partir de este tipo de juegos, diversas habilidades psíquicas logran afianzarse, por lo cual resulta relevante abordar las particularidades de dichas actividades y el impacto que generan en los niños.

Objetivo. Explicar de qué manera es posible formar la función simbólica a través del juego temático de roles sociales en un grupo de 20 niños preescolares de la ciudad de Bogotá, D.C.

Materiales y métodos. Desde el enfoque histórico-cultural, la formación de la función simbólica se estudia durante su transcurso en el juego temático de roles sociales por medio del método experimental formativo propuesto por Vigotsky.

Resultados. Los niños logran generalizar las acciones simbólicas durante la representación de los roles al considerar la información que encuentran en la orientación que proporciona el adulto, lo que les da la posibilidad de producción de diversos actos creativos en la interacción con los otros roles.

Conclusión. Las formas complejas de juego temático de roles sociales permiten el desarrollo complejo de la función simbólica.

Palabras clave: Desarrollo infantil; Desarrollo de la personalidad; Preescolar; Psicología infantil; Juego (DeCS).

González-Moreno CX. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. Rev. Fac. Med. 2015;63(2):235-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.

Summary

Background. The symbolic function is a psychological formation that becomes more complex during preschool age through thematic social role-play. The role-play method is an innovative proposal that has been worked and developed within the historical-cultural pedagogy approach in education and psychology in this development age. It has been observed in several studies that, through this type of games, different psychic abilities are strengthened. Thus, it is relevant to address the particularities of such activities and their impact on children.

Objective. To explain how it is possible to form the symbolic function through thematic social role-play in a group of 20 preschoolers in the city of Bogotá.

Materials and methods. From the cultural-historical approach, the formation of the symbolic function is studied during its development in thematic social role-play using the formative experimental method proposed by Vigotsky.

Results. Children manage to generalize symbolic actions during the role representation by understanding adult verbal guidance and, subsequently, performing creative acts in the interaction with other roles.

Conclusion. The advanced forms of thematic social role-play allow the development of more complex forms of symbolic functioning.

Keywords: Child development; Personality development; Child, Preschool; Psychology, child; Play (MeSH).

.....
González-Moreno CX. [Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool]. *Rev. Fac. Med.* 2015;63(2):235-41. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.

Introducción

Esta investigación se fundamenta en el enfoque histórico-cultural que afirma que la psique tiene un origen social y una estructura mediatizada (1). La psique se desarrolla y se manifiesta en la actividad, la actividad es la condición y forma de existencia de la psique (2). En consecuencia se puede afirmar que el desarrollo psíquico del niño se presenta por medio de su participación en las actividades rectoras, las cuales son específicas y particulares para cada edad. Una actividad rectora es una actividad característica de una edad del desarrollo, la cual garantiza o posibilita el desarrollo de nuevas formaciones psicológicas o neoformaciones (1). “El juego temático de roles sociales como actividad rectora de la edad preescolar provoca cambios cualitativos en la psique infantil: se van conformando en ella las bases de la actividad escolar y de personalidad” (3, p57). Una de las habilidades que se espera que se desarrolle en el nivel complejo, en esta edad, en el juego temático de roles sociales es la función simbólica.

Desde el enfoque histórico-cultural, la función simbólica es la característica esencial del proceso psíquico (4-8). Es una posibilidad de utilizar signos y símbolos (externos e internos) por parte del sujeto. Salmina (6) denominó función simbólica al dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural. La función simbólica se refleja en el nivel de uso de los medios, específicamente de los signos y los símbolos (7). Los signos y los símbolos son instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano (6,8).

En educación inicial, la función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios materializados (acciones con sustitutos de objetos), perceptivos (propuesta de símbolos en el plano gráfico) y verbales (uso de la palabra como signo, la acción se presenta como forma verbal externa, se refiere al aspecto lingüístico de la acción) en el juego. Este desarrollo se introduce en la actividad de juego temático de roles sociales, el cual establece determinados nexos del niño con sus pares, le permite empezar a tomar conciencia del propio yo, del significado de los actos propios y se inicia el interés hacia el mundo de los adultos, su actividad e interrelaciones (3,9,10). En el juego temático de roles sociales, los niños asumen el papel de los adultos, esto les permite tomar

conciencia respecto a que la participación en las actividades implica deberes y derechos (3,4).

En el juego, al representar diversos roles se estructura la actitud de acatar las reglas y orientarse hacia las normas sociales, para lo cual se utilizan diversos medios, tanto externos como internos (9,10). Durante el juego, la conducta de los niños se subordina a la situación imaginada, esto es lo que permite que en la actividad infantil se cree la base que permite que se desarrollen las distintas formas de actividad mental y que se facilite el tránsito a otras formas más complejas de la actividad psíquica (3-6). Esto posibilita la transformación de acciones mentales en el proceso de interiorización (11).

El rol y las acciones relacionadas con el mismo —en cuanto a su realización— constituyen la unidad del juego (4,10). Aquí, el contenido del juego refleja el ingenio del adulto y de los niños para involucrar el aspecto emocional y para realizar actividades que hacen parte de la actividad humana y de la fantasía. Cuando se permite la participación emocional en los roles, se promueve la iniciativa infantil para resolver los problemas que surgen.

El juego temático de roles sociales es una actividad social por su contenido interno, debido a que los niños extraen sus argumentos considerando condiciones específicas de la vida particular (2,4). Esta actividad orienta al niño sobre sentidos y significados universales de las interacciones humanas y el sentido de vida en general (10). Por medio del juego temático de roles sociales el niño expresa cómo percibe el mundo. Asimismo, se modelan de manera peculiar las tareas y los motivos de la actividad humana y las normas de las relaciones entre las personas (4,9,11-15). La estructura de la actividad del juego temático de roles sociales está estimulada por motivos que responden a necesidades, e incluye en sí procesos conscientes complejos y variados dirigidos a un fin, en donde los motivos internamente poco a poco empiezan a subordinarse unos a otros (10,15-18).

Un problema en la educación infantil en Colombia es que el juego temático de roles sociales no se realiza sistemáticamente en las instituciones educativas ni públicas ni privadas, como tampoco se promueven regularmente programas pedagógicos y didácticos que incluyan este tipo de juego en el aula (19). En consecuencia, los niños no tienen claro cómo se juega de manera compleja antes de iniciar la etapa escolar. La forma compleja del juego se refiere a que los niños construyen argumentos creativos conjuntamente y a la duración del juego (20-22). Esta situación tiene implicaciones negativas en el desarrollo infantil, ya que los niños no logran fortalecer habilidades características de la etapa preescolar en donde se resalta la función simbólica. La orientación sobre el sentido en el juego

es lo más importante, pero en la escuela los conocimientos y las habilidades es lo que prevalece (19). Por dichos motivos es que surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo desarrollar el juego temático de roles sociales en la edad preescolar? ¿Cómo se puede introducir la formación simbólica por medio del juego temático de roles sociales en la edad preescolar?

Considerando los planteamientos anteriores, el objetivo de este artículo es explicar de qué manera es posible formar la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares.

Metodología

Esta investigación está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (5), el cual pretende estudiar la función simbólica durante su formación en el juego temático de roles sociales. En este proceso se hicieron registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en la que se registró el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico de los niños. La estrategia investigativa consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica como lo plantea Galperin (23), en este caso se trata de la función simbólica. El método que plantea el experimento formativo permite identificar el principio inicial constructivo del desarrollo de la función simbólica (5).

De manera específica, el planteamiento metodológico de este estudio consiste en el desarrollo de la función simbólica, lo que implica su interiorización gradual con el apoyo inicial del adulto. En todos los momentos se utiliza la base orientadora de la acción, al introducir cada uno de los elementos y procedimientos del juego. El proceso de orientación constituye la parte más importante de cada una de las formas de la actividad psíquica (23, 24). Además, la orientación facilita la formación de las acciones mentales (24). Así, se determina el contenido de la orientación específica que van a tener las actividades de intervención, se tiene en cuenta la información y las formas de interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentan los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa del niño dentro del juego. La investigación experimental es posible únicamente en el proceso de formación prolongada de la actividad lúdica en un grupo de niños, para dirigir su desarrollo paulatino; y uno de sus objetivos consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (4).

Participantes



En el estudio participaron 20 niños de 5-6 años de último grado de preescolar de una institución educativa distrital de la

ciudad de Bogotá, D. C., de los cuales 9 son niñas y 11 niños con una edad media de 5.1 años.

Procedimiento

El programa de intervención se realizó durante un año escolar, en total se hicieron 130 sesiones de juego. Este programa de intervención se diseñó considerando aportaciones teóricas y metodológicas sobre el juego (4,9,21). Cada sesión tuvo una duración de una hora y media, y se realizó en el aula de clase con el grupo de niños. Las sesiones se grabaron con videocámara, con autorización de los padres de los niños y de la institución educativa. En la Tabla 1 se presentan algunos ejemplos de las diversas maneras de simbolización que se utilizaron en la intervención.

Tabla 1. Ejemplos de maneras de simbolización en el juego temático de roles sociales.

Elementos del juego temático de roles sociales	Simbolización
Distribución de roles	Se utilizan figuras geométricas que representen los roles y los niños eligen una al azar. Se utiliza una ruleta, dados o pirinola (como medio externo) para la elección de los roles.
Roles	Cada niño realiza un símbolo en el plano gráfico de acuerdo al rol que representa.
Turno de entrada	Se utilizan tarjetas con números, formas geométricas o colores. Por ejemplo: el secretario elige el círculo verde para el turno del primer paciente que pasa con el doctor.
Distribución del espacio	Se señala con símbolos la ubicación de los personajes del juego. Por ejemplo: se usa el dibujo de una caja registradora para mostrar dónde está el cajero.
Reglas del juego	Las reglas del juego son propuestas en cada sesión de juego considerando las necesidades de la temática. Ejemplo: Acciones que realiza el rol:  Acciones que no le corresponden al rol: 

Cada sesión de intervención iniciaba con una conversación dialógica con el grupo de niños. Esta conversación fue orientada por la investigadora. *La conversación dialógica* se refiere a la habilidad comunicativa en la que se modifican, estructuran y reestructuran contenidos comunicativos e interaccionales al participar en los roles de hablante y escucha. Para hacer más fácil la aportación de los niños, se hacía un círculo en el piso en donde todos los participantes estaban

sentados. Se tenía la posibilidad de dialogar respecto a la temática, los roles (las acciones que pueden o no hacer), los objetos que se pueden o no utilizar y las reglas del juego. Después, cada niño hacía un símbolo correspondiente a sus roles, así como a las reglas que necesitaban para el juego de acuerdo a la temática. Luego estos símbolos eran ubicados en el espacio del aula considerando la distribución acordada con los niños. A continuación se iniciaba el juego con la participación activa del grupo de niños. Al finalizar cada sesión de intervención se realizaba una conversación reflexiva con el propósito de recordar que sucedió. Así, de forma muy sensible y participativa se identificaban las necesidades de los niños y se ayudaba para que cada uno lograra expresar su sentir de acuerdo al rol que representó.

La investigadora jugaba con los niños y construía el juego de manera conjunta con ellos. El rol del adulto era importante durante el proceso de intervención, puesto que era quien promovía espacios para que los niños pudieran hablar, preguntar, dudar o reflexionar, y así se tenía la posibilidad de expandir y extender lo que ellos decían. Además, se tuvo en cuenta el grado de ayuda que se les proporcionaba a los niños, las particularidades de su desarrollo y conducta, su relación con las actividades de juego y su independencia.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (25), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

Como es la primera vez que los niños participan en este tipo de actividad colectiva, se muestran llenos de ilusiones y realizaciones al asumir los roles y utilizar diversos tipos de objetos, sustitutos de objetos, trajes que caracterizan a los roles (materialización de roles) y los símbolos. Al inicio, los símbolos que proponían los niños eran simples: solo figuras geométricas, poco a poco se fueron complejizando con el apoyo de la investigadora y después por iniciativa propia, los símbolos estaban relacionados con algún aspecto del rol, de la regla o de la situación social. Por ejemplo: los niños dibujaban un tigre para representar que ahí están los animales salvajes en el juego del zoológico. Otro ejemplo se presenta en la figura 1, en donde se muestran ejecuciones de los niños para la elaboración de símbolos en la temática el hospital.



Figura 1. Ejemplo de ejecuciones de símbolos para los roles en la temática del hospital.

Se observaron transformaciones en el uso de los símbolos, primero la investigadora proponía el uso de signos y símbolos, después los niños empezaron a utilizar esporádicamente signos y símbolos (uso inestable); posteriormente, los niños utilizaron con frecuencia signos y símbolos de manera espontánea y, finalmente, se evidenció el arraigo de signos y símbolos así como lo plantea Vigotsky (5), es decir que siempre los usan.

Esto se presentó porque los niños tenían la posibilidad de usar diversos signos y símbolos en cada actividad de juego, la cual estaba desplegada en el tiempo e incluía objetivos compartidos de los participantes de acuerdo a los temas.

También se observaron cambios relacionados con el uso simbólico, los niños pasaron de realizar acciones simbólicas aisladas (acción simbólica al usar un marcador como inyección en el juego de la clínica veterinaria), a relacionar dos acciones simbólicas (acción simbólica de tomar y comer—gestos— en el juego del restaurante), después a proponer una cadena de acciones simbólicas (al hacer gestos como si

estuvieran utilizando herramientas para reparar los celulares, al acompañar las acciones con movimientos y sonidos [tr, tr, tr, tr], al verificar que están reparado el celular marcando un número y realizando acciones como si estuviera hablando con alguien) y, posteriormente al desplegar su juego haciendo uso de los medios simbólicos de manera compleja (acción de reparar un auto usando gestos, movimientos y sonidos, al llamar al cliente y decirle que ya está reparado, al usar símbolos para mostrarle cuáles son sus recomendaciones, al solicitar apoyo del ayudante para que le enseñe al cliente a imaginar que está cambiando una llanta). En la tabla 2 se presentan los cambios en las etapas de adquisición simbólica.

Tabla 2. Cambios en las etapas de adquisición simbólica.

Etapas de adquisición simbólica	Transformaciones
Sustitución de un objeto por otro	<ul style="list-style-type: none"> * Pasa de una acción aislada, relación de acciones, cadena de acciones a la sustitución desplegada. * Los niños necesitan transformar los objetos de variadas maneras de acuerdo a las necesidades del rol, lo que genera múltiples situaciones imaginarias.
Representación de rol	<ul style="list-style-type: none"> * Uso de medios verbales y no verbales: al principio la investigadora utiliza con frecuencia frases que orientan a los niños en su expresión verbal de acuerdo al rol. Después los niños por su propia iniciativa despliegan expresiones ricas lingüísticamente porque se apropian del rol que están representando. * Al inicio, los niños necesitan apoyo de objetos y de sustitutos objetales, después asumen el rol sin necesidad de apoyo. * La representación del rol es más fácil cuando los niños entienden cómo interpretar su papel, qué acciones pueden o no realizar y qué frases pueden utilizar. * Los niños necesitan conocer la secuencia de acciones que pueden representar los personajes del juego, de esta manera se muestran motivados porque saben qué pueden hacer y cómo realizar las acciones que corresponden al rol, asimismo este hecho facilita la ampliación del argumento y complementan las acciones conforme a su propio criterio.
Codificación-decodificación	<ul style="list-style-type: none"> * Se modifica el propio comportamiento con normas que surgen en cada sesión de juego considerando la temática y los roles (entrar/no entrar, responder/no responder, hablar/no hablar, tocar/no tocar).
Esquematización de situaciones y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> * Los niños realizan movimientos de acuerdo a signos (flechas en el piso), también siguen los turnos para realizar una acción considerando diversos esquemas.

En las sesiones de juego, se observó que los niños necesitaban tener un plan para seguir la secuencia de acciones de acuerdo a los roles. Por ejemplo, entrar cuando el señor del aseo pone en la puerta el símbolo de abierto, llegar con el secretario para recibir el turno, pasar con el doctor que es asignado de acuerdo al símbolo, ir con la enfermera para recibir las vitaminas o para que le apliquen la inyección de acuerdo al caso, ir con el cajero y pagar, despedirse y salir. Esta secuencia de acciones ayudaba a los niños a organizar su comportamiento considerando el rol de los demás y el propio.

Se observó que cuando el tema era nuevo para los niños, el despliegue era menor en comparación con los temas conocidos. Por esta razón, uno de los objetivos fue repetir temáticas para que los niños tuvieran la posibilidad de desplegar el argumento por medio de la representación de roles diversos. La repetición de las temáticas en diversas sesiones se convirtió en contenido de gran poder predictivo para los niños, porque les

daba la oportunidad de establecer regularidades y, por tanto, permitió a los pequeños descubrir, establecer y fortalecer las relaciones sociales.

A medida que transcurrían las sesiones de intervención, los niños desarrollaron la habilidad para: imaginar situaciones, participar en diversos roles, tener mayor claridad respecto a las reglas sociales de acuerdo al rol que asumían, mantener el juego por períodos de tiempo más largos, incrementar su vocabulario y el uso de expresiones lingüísticas sofisticadas.

También se observó que al inicio de las sesiones de juego de roles, los niños, en algunos casos particulares, utilizaban objetos y juguetes de manera estereotipada, no lograban diferenciar las acciones lúdicas de las reales y el acompañamiento verbal era mínimo. Después esta situación cambió y los niños que presentaban estas dificultades empezaron a cambiar su actitud, ahora el uso de los objetos

tenía un objetivo, comprendían que se trataba de acciones lúdicas que correspondían al desarrollo del tema y empezaron a utilizar su lenguaje verbal para representar el rol primero con la orientación de la investigadora y después de manera independiente.

Discusión

El juego temático de roles sociales le da la posibilidad a los niños de representar el plan de sus acciones y sus consecuencias dentro de la actividad en colectivo, lo que contribuye de manera especial con la reflexión individual del propio comportamiento; también les da la oportunidad para que evalúen y discutan su propia actividad desde las posiciones de los otros (10). Por esto, es que se puede afirmar que en el juego temático de roles sociales se forma la consciencia del niño (5).

En esta investigación se evidenció que los niños logran generalizar la información simbólica que encuentran en la orientación de la acción que promueve la investigadora. A medida que se forma la orientación, los niños se apropian de los tipos de acciones externas, prácticas e internas (24). Esto sucede porque los niños diferencian las propiedades de los objetos, las imágenes y sus correspondientes representaciones y las pueden usar en diversas situaciones. Además, los niños se empiezan a orientar hacia un fin, a un motivo que subordina a otros. He aquí por qué es tan importante este período del desarrollo para la personalidad en el que se forman las primeras subordinaciones (4), lo cual tiene impacto positivo en la psique del niño y por tanto en sus nuevas acciones.

Las actividades del juego temático de roles sociales permitieron que los niños se dieran cuenta de la manera en la que funciona la sociedad. Esto se presentó porque ellos tuvieron la posibilidad de participar en los roles de médicos, pintores, escultores, peluqueros, cocineros, heladeros, policías, administradores, cajeros, señores del aseo, conductores, bomberos, meseros, pacientes, clientes, pilotos, meseros, etc. Estas acciones facilitan la asimilación interaccional y actitudinal a diferentes situaciones sociales y de la cultura, así como la asimilación de normas sociales y reglas de conducta. “La cultura es el mundo ideal de los objetos (imágenes, ideas, signos, símbolos, etc.) y acciones” (22, p35).

El desarrollo de la función simbólica ayudó a establecer interrelaciones entre los niños. Esto se evidenció en que era más fácil para los niños expresar sus ideas, experiencias, convicciones y sentimientos por medio del uso de la palabra como signo. El juego proporciona el canal de expresión de las experiencias emocionales infantiles (22,23). Aquí, la adquisición de la experiencia social y cultural se constituye en la fuente de desarrollo de la función simbólica. El uso de

la palabra en la conversación dialógica, que se evidenció en la complejización del juego por medio de la interacción social, facilitó que se asimilara la formación simbólica en el nivel complejo y se manifestó en mejores posibilidades de comunicación verbal.

La participación de los niños en la actividad de juego temático de roles sociales genera transformaciones en su desarrollo simbólico, lo que permite la conformación de nuevas formas de pensamiento y posibilita resolver de manera creativa cualquier situación considerando diferentes perspectivas (22). En el juego temático de roles sociales, los signos y símbolos, al principio, son siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan solo después se transforman en medios de influencia sobre sí mismo, ejerciendo un papel central en el desarrollo del pensamiento (5).

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por la autora.

Financiación

Ninguna declarada por la autora.

Agradecimientos

A los niños que participaron en este estudio, a la Dra. Yulia Solovieva, a la Dra. Milda Bredikyte, al Dr. Pentti Hakkarainen, al Laboratorio de Juego de la Universidad de Lituania en Ciencias de la Educación en la ciudad de Vilnius, a la Dra. Laura Bárcenas, al Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, al Doctorado en Pedagogía de la UPAEP, a la Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la BUAP, a Pedro Luis González, Ana Lucía Moreno, María Esperanza Viracachá, Sandra Martínez León, Evelin Quinche, Claudia Bello, Yesenia Córdova y Luz Tejada.

Referencias

1. **Solovieva Y.** La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural. México: Ediciones CEIDE; 2014.
2. **Rubinstein SL.** Bases de psicología general. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1988.
3. **Petrovski AV.** Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Progreso; 1980.
4. **Elkonin DB.** Psicología del juego. Madrid: Pablo del Río; 1980.
5. **Vygotsky LS.** Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor; 1995.
6. **Salmina NG.** El signo y el símbolo en la educación. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1988.

7. **Salmina NG.** Tipos y formas de materialización de la enseñanza. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1989.
8. **Salmina NG.** Indicadores de preparación de los niños para la escuela. En: Solovieva Y, Quintanar L. editores. Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. México: Trillas; 2010. p.67-74.
9. **Solovieva Y, Quintanar L.** La actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas; 2012.
10. **Elkonin DB.** Sobre del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En: Iliasov I, Liadus V. editores. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación; 1986. p. 34-40.
11. **Frádkina FI.** La psicología del juego en la temprana edad. Raíces genéticas del juego protagonizado. Tesis doctoral. Leningrado; 1946.
12. **Vigotsky LS.** El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas. Tomo VI. Moscú: Pedagogía; 1984.
13. **Vigotsky LS.** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. Grijalbo Mondadori; 1996.
14. **Vigotsky LS.** Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor; 1996.
15. **Vigotsky LS.** Obras psicológicas escogidas. Tomo V. Madrid: Visor; 1997.
16. **Elkonin DB.** Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En: Davidov VV, Shuare M. editores. La psicología evolutiva y pedagógica en la Antología. Moscú: Progreso; 1987. p. 104-124.
17. **Elkonin DB.** Obras escogidas. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1989.
18. **Elkonin DB.** Desarrollo psicológico en las edades infantiles. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales; 1995.
19. **González-Moreno CX, Solovieva Y, Quintanar L.** [El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar] [The Thematic Set of Social Roles: Contributions to Development in Preschool]. Av. Psicol. Latinoam. [Internet]. 2014 [cited 13 mar 2015];32(2):287-308. Spanish. doi: <http://doi.org/zmt>.
20. **Bredikyte M, Hakkarainen P.** Play intervention and play development. In: Lobman C, O'Neill B. editors. Play and performance. Lanham: University Press of America; 2011. p. 59-83.
21. **Brèdikytè M.** The Act of Cultural Mediation in Children's Play. Forum Oświatowe [Internet]. 2012 [cited 2015 mar 13];2(47):81-100. Available from: <http://goo.gl/fqfExM>.
22. **Hakkarainen P, Brèdikytè M.** How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Flannery S. editors. The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding. New York: Routledge; 2015. p. 31-42.
23. **Galperin PY.** La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales. Antología de la Psicología. 3era Parte. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1982.
24. **Galperin PY.** Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Quintanar L, editor. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala; 1995. p. 67-84.
25. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. [Internet]. 2015 [cited 2015 mar 14]; Available from: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.