
IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN REGULADORA DEL LENGUAJE EN LA FORMACIÓN DE LA ACTIVIDAD VOLUNTARIA PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN DIALÓGICA Y LA CONDUCTA SOCIAL EN LA INFANCIA

Importance of the regulatory function of the language in the training of the voluntary activity for the development of the dialogical communication and the social conduct in the childhood

Importância da função reguladora do lenguaje na formação da atividade voluntária para o desenvolvimento da comunicação dialógica e da conduta social na infância

RECIBIDO: 11 julio 2023 ACEPTADO: 29 octubre 2023

Claudia Ximena González-Moreno^a Yulia Solovieva^b

- a. Universidad de Rosario, Bogotá, Colombia
b. Universidad Autónoma de Puebla, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research Moscow, Russia.

RESUMEN

Palabras Clave: actividad voluntaria, salud mental, personalidad, función reguladora del lenguaje.

Keywords: voluntary activity, mental health, personality, language regulatory function.

Palavras-chave: atividade voluntária, saúde mental, personalidade, função reguladora da linguagem

El objetivo de esta investigación es identificar los efectos de la función reguladora del lenguaje en la formación de la actividad voluntaria para el desarrollo de la comunicación dialógica y la conducta social en un grupo de 16 niños en edad preescolar de 5 a 6 años. Se utilizó el método experimental formativo en el juego temático de roles sociales con una evaluación pre-test y post-test, analizando los cambios durante la intervención. Se concluye que en el juego temático de roles sociales la función reguladora del lenguaje tiene un rol importante en el desarrollo de la actividad voluntaria e impacta el desarrollo emocional, cognitivo, conductual social y la comunicación dialógica de los niños. Asimismo, el juego temático de roles sociales promueve la iniciativa en las acciones de los niños y las complejiza al impactar positivamente aspectos cognitivos y afectivos.

Correspondencia: Dra. Yulia Solovieva. Correo: aveivolosailuy@gmail.com



ABSTRACT

The objective of this research is to identify the effects of the language regulatory function in the formation of voluntary activity for dialogic communication and social behavior in a group of 16 preschool children from 5 to 6 years. The formative experimental method was used in the thematic social role-play with a pre-test and post-test evaluation, analyzing the changes during the intervention. It is concluded that in the thematic social role-play the regulatory function of language has an important role in the development of voluntary activity and impacts the emotional, cognitive, social behavior and dialogic communication of children. Likewise, the thematic social role-play promotes initiative in children's actions and makes them more complex by positively impacting cognitive and affective aspects.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar os efeitos da função reguladora da linguagem na formação da atividade voluntária para o desenvolvimento da comunicação dialógica e do comportamento social em um grupo de 16 crianças pré-escolares de 5 a 6 anos. Utilizou-se o método experimental formativo no jogo temático de papéis sociais com avaliação pré-teste e pós-teste, analisando as mudanças durante a intervenção. Concluiu-se que no jogo temático de papéis sociais a função reguladora da linguagem tem papel importante no desenvolvimento da atividade voluntária e impacta o desenvolvimento emocional, cognitivo, social comportamental e a comunicação dialógica das crianças. Da mesma forma, o jogo temático dos papéis sociais promove a iniciativa nas ações das crianças e as torna mais complexas ao impactar positivamente nos aspectos cognitivos e afetivos.

El desarrollo de la psique humana constituye un proceso histórico-cultural cuyo origen es la sociedad humana (Vigotsky, 1995). Esto quiere decir que la adquisición de la experiencia social es la fuente del desarrollo y de los cambios esenciales de las funciones psicológicas superiores en sus aspectos cualitativos, es decir, en su estructura sistémica, en el carácter consciente y en la posibilidad de regular y organizar la propia conducta (Vigotsky, 1984, 1996).

La actividad voluntaria es una neoformación o formación psicológica nueva que surge al final de la edad preescolar (Salmina y Filimonova, 2001). El desarrollo de la actividad voluntaria es la línea central del desarrollo de la personalidad, que se refiere a la capacidad de dominar la propia conducta (determinar la consecuencia de las propias acciones en los demás y en sí mismo, transformar las acciones pensando en el bien común, resolver problemas de la vida cotidiana desde diferentes perspectivas, comprender las necesidades y sentimientos de los demás) y los procesos psicológicos superiores (Liublinskaia, 1981; Smirnova, 2010). La actividad voluntaria se define como el proceso de la actividad dirigida a un objetivo establecido por el sujeto (Solovieva y Quintanar, 2016). La actividad voluntaria se forma con los gestos, acciones y lenguaje del adulto, después el niño empieza a utilizar diferentes medios materiales (objetos reales), materializados (sustitutos objetales), perceptivos (dibujos) y verbales (palabras) para la planeación, la organización y el control de la actividad y de su conducta.

En la edad preescolar, la actividad voluntaria se desarrolla en la actividad rectora de juego temático de roles sociales (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014; Solovieva y Quintanar, 2016). El juego temático de roles sociales posibilita que el niño cumpla los objetivos propuestos por los demás y después le permite desarrollar sus propios objetivos compartidos, lo que indica la aparición de la actividad voluntaria. En la edad escolar el niño forma, consolida y complejiza la posibilidad de organizar, controlar y verificar la efectividad de la actividad de manera voluntaria (Salmina y Filimonova, 2001), lo que impacta su desarrollo comunicativo y conductual en la relación social con los demás. Esto se logra a partir de las formas de control externo hasta alcanzar el control interno. Las dificultades en la actividad voluntaria se expresan en falta de control del propio comportamiento, en su autorregulación (Salmina y Filimonova, 2001; Morosanova, Bondarenko & Fomina, 2022), en dificultades en la función reguladora del lenguaje.

La función reguladora del lenguaje se constituye en parte esencial de la actividad voluntaria, neoformación psicológica central de la edad preescolar (Obukhova, 1995; Akhutina y Pilayeva, 2012). La función reguladora del lenguaje se transforma de su forma externa a la interna (Galperin, 2011). En un primer momento, el lenguaje del adulto dirige la acción del niño. Después el niño se habla a sí mismo para orientar su propia acción.

En investigaciones se ha encontrado que la función reguladora del lenguaje está relacionada con la función comunicativa (Glozman, 2004). De acuerdo con Vigotsky, la determinación del desarrollo ontogenético tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicativa en la cultura en la que se usan signos para la apropiación de la cultura, lo que posibilita el desarrollo psíquico del niño (Bozhóvich, 1987; Fleer, 2022; Shishova & Akhatova, 2022). El lenguaje tiene una organización cerebral compleja y solo puede ubicarse en el cerebro en forma de sistema funcional (Luria, 1973). El lenguaje no constituye una función aislada que pueda localizarse en regiones restringidas del cerebro sino que forma parte del contenido de las acciones humanas (Luria, 1979). El lenguaje se localiza de manera sistémica y dinámica en el cerebro como sistema funcional complejo (Luria, 1969; Anojin, 1980), el cual está integrado por varios eslabones operacionales, cuyo trabajo común permite realizar las acciones verbales complejas que acompañan a la regulación de las acciones y la conducta (Luria, 1979).

Investigaciones refieren que el gesto y la palabra del adulto contribuyen a regular la conducta, lo que posibilita construir la consciencia y la actividad voluntaria de la esfera psíquica en el niño (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). Gradualmente, el lenguaje del propio niño comienza a regular su propia conducta (Akhutina y Pilayeva, 2012). Este proceso se desarrolla a través del juego temático de roles sociales, que constituye la actividad rectora de la infancia preescolar en la que el niño aprende a dominar cada vez mejor su propia conducta y a comprender sus posibilidades individuales de regulación y control (Salmina y Filimonova, 2001).

La actividad voluntaria ayuda al niño a elegir los estímulos hacia los cuales va a dirigir su atención, durante qué tiempo la va a dirigir y a qué objetivo (Smirnova, 2010). También ayuda a almacenar de manera temporal la información y a procesarla mientras se realiza una actividad, a desarrollar planes de acción para su consecución resolviendo los problemas que pueden ir surgiendo, a adaptar a las circunstancias específicas de cada situación y de este modo regular y modificar las acciones (Salmina y Filimonova, 2001). En otras palabras la actividad voluntaria ayuda a dirigir, organizar y programar la propia conducta. Asimismo, la actividad voluntaria contribuye con la programación y control de la actividad (planeación y verificación), con la interrupción de una acción automática que no contribuye a las intenciones sociales o metas establecidas (control inhibitorio), lo que implica inhibir acciones, pensamientos y emociones que no aportan a la tarea porque la función reguladora del lenguaje no cumple con su función. El trastorno por déficit de atención (TDA) se asocia con fallas en el desarrollo de la función reguladora del lenguaje (Riaño y Quijano, 2015). Cuando hay alteraciones en la función reguladora del lenguaje en un niño hay cambios neurocognitivos, en la conducta social y en la comunicación dialógica, lo que impacta negativamente sus relaciones sociales, bienestar psicológico, experiencia emocional, calidad de vida y salud mental.

La conducta social (establecer relaciones interpersonales sanas, crear relaciones de cooperación que se alimenten del diálogo, escuchar activamente al otro, crear redes de apoyo social) hace parte de la cognición social (comprender a los demás, tomar decisiones sociales, fortalecer la autoconfianza, desarrollar las habilidades socioemocionales, integrar la intención de la acción y el resultado de la misma). La conducta social está involucrada con los procesos regulatorios del comportamiento (Glozman, Potanina & Soboleva, 2008; Glozman y Krukow, 2013). Asimismo, la conducta social posibilita que los niños se relacionen de forma más efectiva con otros seres humanos. La patología de la cognición social y la conducta social conduce al desajuste interpersonal y social (Glozman, 2004, 2012, 2017).

Algunas investigaciones señalan que la conducta social (compartir, consolar, ayudar, solucionar problemas en situación de conflicto, identificar las necesidades del otro, actuar voluntariamente de manera positiva y cooperativa) favorece los vínculos sociales y reducen la agresividad (Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta, 2010; Engdahl, Pramling Samuelsson, Årlemalm-Hagsér, 2021). La conducta social tiene las siguientes funciones principales: integración de una situación compleja con significado emocional y social, la evaluación de la situación sobre la base del comportamiento moral y la autorregulación del comportamiento (Glozman y Krukow, 2013; Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates, & de Sá, 2015; Veraksa, Almazova, Bukhalenkova & Gavrilova, 2020). Esta conducta social se puede desarrollar con el juego temático de roles sociales (González-Moreno, 2018).

Otras investigaciones refieren que el juego temático de roles sociales con el uso de medios simbólicos materializados (uso de sustitutos objetales), perceptivos (uso de dibujos) y verbales (palabra y expresiones verbales considerando las temáticas) y la comunicación dialógica afecta positivamente el desarrollo psicológico y el comportamiento de los niños en la edad preescolar (González-Moreno, 2015, 2018, 2022; Solovieva y González-Moreno, 2017). La comunicación es una actividad de interacción entre personas que posibilita que los niños asimilen la experiencia histórico-cultural, que conozcan a los demás y que se conozcan a sí mismos (Lisina, 1986).

Por lo anterior, el objetivo de este artículo es identificar los efectos de la función reguladora del lenguaje en la formación de la actividad voluntaria para el desarrollo de la comunicación dialógica y la conducta social en un grupo de niños en edad preescolar durante su participación en la actividad de juego temático de roles sociales. Para el estudio del desarrollo de la psique del niño, se debe partir del análisis del desarrollo de su actividad rectora que en el caso de la edad preescolar es el juego temático de roles sociales y del análisis de cómo se conforman sus neoformaciones centrales.

MÉTODO

Se usó el método experimental formativo en el juego temático de roles sociales para estudiar el desarrollo de la función reguladora del lenguaje como parte central de la actividad voluntaria para la formación de la comunicación dialógica y la conducta social. El nivel de análisis es desde la psicología del desarrollo histórico-cultural.

La actividad voluntaria incluyó una serie de acciones que fueron mediatizadas (con medios materiales, materializados, perceptivos y verbales) y su formación requirió de la introducción de medios determinados (tipos de apoyo que se presentaron a través de la comunicación compartida y dialógica con el grupo de niños).

Participantes

Participó un grupo de 16 niños en edad preescolar (8 niños y 8 niñas) con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Los criterios de inclusión para el grupo de niños fueron: no presentar antecedentes ni patologías neurológicas o psiquiátricas, ser estudiantes regulares.

Los niños viven en condiciones sociales de pobreza en estrato socioeconómico 1. Sus padres y madres son vendedores ambulantes, personal de aseo, vigilantes y conductores.

Evaluación de carácter psicológica y neuropsicológica

La evaluación se realizó de manera individual con cada niño. Tuvo una duración de 1 hora. Se consideraron algunos tipos de apoyo en el caso de que el niño no respondiera, estos apoyos hacen parte de la zona de desarrollo próximo, es decir, la posibilidad de dar cuenta de una tarea en colaboración del adulto y se determinaba qué podría hacer el niño en su colaboración y de manera independiente. En la tabla 1 se presenta la estructura de la evaluación.

Tabla 1.
Evaluación desde la psicología del desarrollo histórico-cultural

Áreas de evaluación	Instrucción
Actividad voluntaria	Lenguaje oral voluntario ("Conteo Inverso del 10 al 1") ¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda? ¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo? Acciones voluntarias en el plano gráfico ("Trazo") <i>Tarea: 1</i> Traza una línea hacia abajo, una línea hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia arriba, por favor, continúa tú solo la secuencia. Después de la ejecución se le pregunta al niño: "¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿Qué podría ser?"

Tarea: 2.

Instrucción: "Fíjate muy bien, ahora trazarás una línea hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia".

Después de ejecución, al niño se le pregunta: "¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿Qué podría ser?".

Tarea: 3.

Instrucción: "Muy bien, ahora trazarás tres líneas hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la izquierda, una hacia arriba, tres hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la izquierda, una hacia abajo, tres hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia".

Se registra la ejecución correcta, los tipos de ayudas y la auto-corrección o imposibilidad.

Movimientos voluntarios:

a. Muéstrame ¿Cómo maneja el chofer el autobús?

b. Muéstrame ¿Cómo corre el caballo?

Brincar (lenguaje verbal del adulto)

"Ahora vas a brincar hacia adelante o hacia atrás"

a. Cuando yo diga uno, brincas adelante; cuando diga el número dos, brincas hacia atrás.

Brincar (lenguaje verbal del niño)

b. En voz alta tú di un número: uno o dos y brinca hacia adelante o hacia atrás, como lo hiciste antes.

Brincar (lenguaje verbal del adulto)

"Vas a brincar a la cuenta de tres"

a. Voy a contar hasta tres y cuando escuches tres brincas.

Brincar (lenguaje verbal del niño)

b. Ahora cuenta tú y brinca cuando llegues a tres.

Tarea verbal asociativa

Responder con un aplauso ante una instrucción (aparición de la palabra rojo), y con dos aplausos ante otra instrucción (aparición de la palabra blanco). Ante la ausencia de cualquiera de ellos, no era necesario dar ningún aplauso. En el caso de la aparición de ambas palabras (blanco y rojo) era necesario realizar tres aplausos seguidos. La tarea se presenta en forma de juego y las palabras se incluyen en oraciones.

-
- a. Las montañas están cubiertas con nieve blanca.
 - b. El niño juega con la pelota roja.
 - c. Por la mañana el cielo es azul.
 - d. La niña tiene una pelota roja.
 - e. En el florero hay rosas blancas y rojas.
-

Juego temático de
roles sociales

1. ¿Cuáles juegos te gustan? ¿Por qué? ¿Cómo explicas ese juego?
 2. Imagínate que vas a jugar al hospital con todos los niños de tu salón ¿Qué usarías para jugar al hospital?
 3. Si juegas al hospital con todos los niños de tu salón ¿Qué roles crees que podrían participar?
 4. En el juego del hospital con todos los niños de tu salón ¿Cómo eliges a los roles? Imagínate que todos quieren ser doctores ¿Cómo logras que se pongan de acuerdo para elegir personajes diferentes? ¿Propones alguna otra opción?
- Ayuda:* Los personajes del hospital son: el doctor, la enfermera, el secretario, los pacientes. Imagínate que todos los niños de tu salón quieren ser doctores ¿Cómo harías tú para que se pongan de acuerdo?
5. Imagínate que tú eres el doctor ¿Qué le dirías a un paciente? ¿Qué más le podrías decir? ¿Por qué le dirías eso? ¿Qué significa eso que dices?
-

Fuente: *elaboración propia.*

Intervención en la que se usa el juego temático de roles sociales

El programa de intervención se dirigió a la formación gradual de actividad voluntaria a través del uso de la función reguladora del lenguaje. Se utilizó el método de formación de las acciones mentales por etapas, sobre la base de la orientación y la reflexión consciente (Galperin y Kabilnitskaya, 1974; Akhutina y Pilayeva, 2012) en la actividad de juego temático de roles sociales. Se realizaron 120 sesiones de juego, cada sesión tuvo una duración de hora y media.

Algunas de las temáticas consideradas en los juegos fueron: el hospital, la clínica veterinaria, los vendedores de jugos, el restaurante, la heladería, la frutería, la zapatería, la peluquería, el restaurante de arepas y empanadas, la peluquería de mascotas, la pizzería, los vendedores de los libros más pequeñitos de la ciudad, la dulcería, la panadería, la biblioteca, los vendedores de carros, la finca, la clínica, la tienda de ropa, el taller de carros, el supermercado, los vendedores de banderas de diferentes países, los vendedores de juguetes, los vendedores de útiles escolares, los vendedores de objetos de fiestas de cumpleaños, los vendedores de dinosaurios herbívoros y carnívoros (juguetes), los vendedores de peluches, la tienda de disfraces, la clínica de juguetes. En la figura 1 se presenta un ejemplo de una de las temáticas de juego.

Figura 1.
Ejemplo de temática de juego de roles sociales

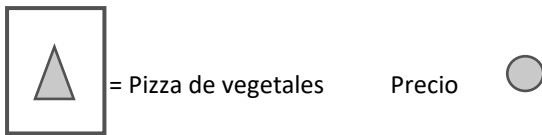
Temática: La pizzería

Roles: Pizzeros, clientes, administrador, meseros

Contenido: Los niños hacen pizzas utilizando papeles de colores que representan los ingredientes. Para esto se utilizan círculos rojos para los tomates, cuadrados blancos para el queso, triángulos grandes naranjas para la masa de la pizza, rectángulos verdes para las verduras, triángulos pequeños amarillos para la piña. Los pizzeros cuentan: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 antes de sacar la pizza en el horno para decir que ya está lista. Llegan los clientes piden la orden de las pizzas que desean. Se plantean algunas situaciones como se acaba algún ingrediente importante para la pizza y aparece un insecto en una de las pizzas que se entregan para que los niños las resuelvan con ayuda del administrador.

Materiales: Papeles de colores, triángulos grandes en papel.

Simbolización: Los papeles de colores simbolizan los ingredientes de las pizzas, se utilizan tarjetas que indican el orden de atención de los clientes, tarjetas con el menú.



Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿Ustedes han ido a una pizzería?, ¿Qué pizzería conocen?, ¿Qué clases de pizzas conocen?, ¿Cuáles son las pizzas que más les gustan?, ¿Cuáles pizzas no les gustan?, ¿Ustedes saben cómo se hace una pizza?, ¿Quiénes están en una pizzería?

Fuente: *elaboración propia.*

En cada sesión de intervención había: planeación de la actividad de juego temático de roles sociales (se conversaba acerca de la temática, los roles, las acciones correspondientes a los roles, los objetos que podría o no utilizar cada rol, algunas expresiones verbales que podrían utilizar los roles), organización del espacio (considerando la planeación se organizaba el espacio para la ubicación de los niños en sus roles. Por ejemplo, en la temática del restaurante se ubicaban los cocineros, los meseros, los comensales, el cajero, el administrador), ejecución (los niños asumían sus roles e interactuaban con los demás) y reflexión final (se hacía a través de preguntas orientadoras para pensar con todo el grupo de niños (por ejemplo: ¿qué crees que le faltó al doctor para atender a sus pacientes?, ¿qué podría haber hecho el cocinero para que el niño que lloraba y no quería comer eligiera algo?, ¿qué hubieras hecho tú si hubieras sido el pintor?).

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (2017), 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. Se entregaron cartas de consentimiento informado a los padres, se solicitó su autorización para hacer grabaciones y transcripciones de las interacciones de los niños en la experiencia de juego. A los niños se les entregaron dibujos de asentimiento.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados considerando la evaluación pre-test y post-test, los indicadores de desarrollo de la actividad voluntaria y de la comunicación dialógica y la conducta social en el juego temático de roles sociales.

En la evaluación pre-test se identificaron dificultades como pérdida del objetivo de la actividad e impulsividad en las respuestas en los niños en las tareas que hacían parte de la actividad voluntaria, la función reguladora del lenguaje, conducta social y la comunicación dialógica en el juego temático de roles sociales. En la evaluación post-test se identificaron cambios relacionados con la planificación de la acción, los niños consideraban el contenido de la instrucción de la tarea para ejecutar la acción de manera independiente, esto significa que los niños lograron regular sus acciones a partir de la indicación dada por el adulto y se autorregulaban (ver tabla 2).

Tabla 2.
 Evaluación pre-test y post-test

Áreas de evaluación	Tareas	Evaluación post-test	Evaluación post-test
Actividad voluntaria	Lenguaje oral voluntario ("Conteo Inverso del 10 al 1")	Requieren de la repetición de la instrucción. No logran hacer el conteo inverso de manera secuencial.	Logran hacer el conteo inverso.
	¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda?	Responden de manera impulsiva e incoherente. *“Ese lápiz es grande, quiero un lápiz grande”.	Responden de manera precisa considerando el contenido de la pregunta. *“Le digo al señor me puede dar por favor un pancito francés”.
	¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?	*“Juego a los cogidos”.	*“Mami y papi puedo ir a jugar con mi pelota y luego con los carritos”.
	Acciones voluntarias en el plano gráfico (“Trazo”)	Dificultades para seguir la secuencia de las acciones en el plano gráfico por pérdida del objetivo tanto cuando el adulto proporciona la instrucción como los apoyos (repetición de la instrucción y uso de apoyo de flechas orientadoras).	Logran ejecutar las acciones en el plano gráfico con el uso del lenguaje verbal externo, esto significa que los niños dicen y hacen.
	Movimientos voluntarios: a. Muéstrame ¿Cómo maneja el chofer el autobús? b. Muéstrame ¿Cómo corre el caballo?	Dificultad para hacer los movimientos solicitados por pérdida del objetivo.	Ejecución armónica y secuencial de los movimientos solicitados. Los niños utilizaban el lenguaje verbal para regular sus acciones mientras realizaban los movimientos: manejar un autobús y mostrar cómo corre el caballo.
Brincar (lenguaje verbal del adulto)	Perseveraciones de movimientos de salto,	Habilidad para regular las acciones de brincar con al	

<p>“Ahora vas a brincar hacia adelante o hacia atrás”</p> <p>a. Cuando yo diga uno, brincas adelante; cuando diga el número dos, brincas hacia atrás.</p>	<p>cambio de la instrucción (saltos diferentes a los solicitados), pérdida del objetivo de la actividad tanto con el apoyo del lenguaje verbal del adulto como con la ejecución independiente.</p>	<p>apoyo del lenguaje verbal del adulto y el propio lenguaje verbal.</p>
<p>Brincar (lenguaje verbal del niño)</p>		
<p>b. En voz alta tú di un número: uno o dos y brinca hacia adelante o hacia atrás, como lo hiciste antes.</p>		
<p>Brincar (lenguaje verbal del adulto)</p>		
<p>“Vas a brincar a la cuenta de tres”</p>		
<p>a. Voy a contar hasta tres y cuando escuches tres brincas.</p>		
<p>Brincar (lenguaje verbal del niño)</p>		
<p>b. Ahora cuenta tú y brinca cuando llegues a tres.</p>		
<p><i>Tarea verbal asociativa</i></p> <p>a. Las montañas están cubiertas con nieve blanca.</p> <p>b. El niño juega con la pelota roja.</p> <p>c. Por la mañana el cielo es azul.</p> <p>d. La niña tiene una pelota roja.</p> <p>e. En el florero hay rosas blancas y rojas.</p>	<p>Pérdida del objetivo de la actividad evidenciándose en más aplausos de los solicitados ante la presencia de los estímulos: blanco y rojo.</p> <p>Falta de freno inhibitorio en el caso de escuchar azul.</p> <p>Sin verificación de las acciones.</p>	<p>Regulación de las acciones ante la presencia de los estímulos solicitados.</p> <p>Presencia de freno inhibitorio ante la presencia de la palabra azul, los niños no aplauden.</p>

Juego temático de roles sociales	<p>1. ¿Cuáles juegos te gustan? ¿Por qué? ¿Cómo explicas ese juego?</p> <p>2. Imagínate que vas a jugar al hospital con todos los niños de tu salón ¿Qué usarías para jugar al hospital?</p> <p>3. Si juegas al hospital con todos los niños de tu salón ¿Qué roles crees que podrían participar?</p> <p>4. En el juego del hospital con todos los niños de tu salón ¿Cómo eliges a los roles? Imagínate que todos quieren ser doctores ¿Cómo logras que se pongan de acuerdo para elegir personajes diferentes? ¿Propones alguna otra opción? ¿Cómo harías tú para que se pongan de acuerdo?</p> <p>5. Imagínate que tú eres el doctor ¿Qué le dirías a un paciente? ¿Qué más le podrías decir? ¿Por qué le dirías eso? ¿Qué significa eso que dices?</p>	<p>*Dificultad para identificar los juegos y explicar sus respuestas considerando la perspectiva social del juego.</p> <p>*Cambian de tema con frecuencia.</p> <p>*Vocabulario pobre.</p> <p>*"Saltar, saltar, saltar, salto. El niño se para a saltar. Solo salto y salto".</p>	<p>*Habilidad para responder a cada una de las preguntas considerando su contenido y uso social.</p> <p>*Los niños responden que el juego que más les gusta es el de roles: "me gusta ser veterinario porque me gustan los animalitos y cuando están malitos los puedo ayudar a sanar", "me gusta ser cajero porque me gusta ordenar los billetes y las monedas para darle bien las vueltas a los clientes", "me gusta ser la doctora de los juguetes porque los puedo ayudar, puedo repararlos"</p> <p>*"Para jugar al hospital necesitaríamos pacientes, doctores, enfermera, algodones, batas de doctor, un aparatito para ver los oídos, un aparato para escuchar el corazón y otro para ver si la temperatura está bien o no".</p> <p>*"A los roles los elijo con una pirinola y según lo que salga es el rol que le toca"</p> <p>*"Si todos quieren ser doctores entonces les digo que para poder jugar solo puede haber 2 doctores, pero en otro juego del hospital los que fueron doctores pueden ser pacientes y los otros que querían ser doctores ahorita si pueden ser"</p> <p>*"A los pacientes les diría: qué te duele, qué necesitas que haga por ti", "le diría eso porque necesito saber qué le pasa para poder ayudarlo y hacer algo de doctor", "eso significa que los doctores son muy buenas personas porque</p>
----------------------------------	--	--	---

siempre hacen algo muy bueno por los pacientes que están enfermitos”, “a mí me gustaría ser doctor cuando sea grande porque me gusta este juego de ayudar y voy a estudiar mucho para ser un doctor para ayudar a los pacientes enfermitos de todo el mundo y trabajaría mucho para que ellos se sanen de sus enfermedades”.

Fuente: *elaboración propia.*

También se identificaron indicadores de desarrollo de la actividad voluntaria considerando aportaciones de Smirnova (1998) y Kozharina (1992), de la conducta social y la comunicación dialógica de los niños en la actividad de juego temático de roles sociales (ver tablas 3 y 4).

Tabla 3.
 Indicadores de desarrollo de la actividad voluntaria

Indicadores	Pre-test	Post-test
Con el uso del lenguaje verbal externo del adulto construye la imagen del resultado antes de iniciar la acción.	0%	100%
Con el uso del lenguaje verbal externo propio construye la imagen del resultado antes de iniciar la acción.	0%	100%
Posibilidad de coordinar acciones propias con las acciones de los demás.	3%	100%
Posibilidad de relacionarse consigo mismo y con sus propias acciones con apoyo de los demás.	3%	100%
Planea la ejecución de la acción con la utilización de medios materiales, materializados, perceptivos y/o verbales.	0%	100%

Fuente: *elaboración propia.*

Intervención en la que se usó el juego temático de roles sociales

En el juego temático de roles sociales se identificaron cambios al comparar el inicio con el final de las intervenciones así como se observa en la tabla 4. Los cambios se evidencian en la comunicación dialógica y en la conducta social de los niños, al inicio era casi ausente y al final estaban presentes en todos los niños participantes.

Al inicio de la actividad de juego temático de roles sociales en el grupo de niños se observó dificultad para regular el comportamiento y las acciones considerando el lenguaje verbal del adulto, pobre iniciativa en la realización de acciones correspondientes a los roles, pérdida frecuente del objetivo de la acción que realizan los niños en su rol, fallas en el cumplimiento del rol, dificultades para establecer relaciones entre los roles, dificultades para seleccionar los objetos

correspondientes considerando el rol, sus decisiones atienden exclusivamente a la satisfacción de sus necesidades personales, no tiene en cuenta el beneficio colectivo de los otros roles ni cuidan de ellos por perder el objetivo de sus acciones y por estar centrados en lo que cada uno quería de manera desorganizada. Al finalizar las sesiones de intervención, se observó que el grupo de niños regulaba su comportamiento a partir del lenguaje verbal y no verbal del adulto. Por ejemplo, gestos, guiños para mostrar que era el momento de entrar al restaurante y pedir la carta del menú y, de su propio lenguaje, había iniciativa en la realización de las acciones correspondientes a los roles, los roles conservaban el objetivo de las acciones, los niños cumplían con el rol de acuerdo a la temática, las acciones de unos roles estaban relacionadas con las acciones de los demás roles, tomaban decisiones considerando el beneficio de los otros roles.

Tabla 4.
 Indicadores de la comunicación dialógica y la conducta social en el juego

Indicadores	Inicio de la intervención	Final de la intervención
Expresa de forma eficaz los propios deseos y necesidades considerando los vínculos con los otros roles.	1%	100%
Habla con amabilidad.	12%	100%
Acepta las sugerencias de los demás y ofrece las propias para resolver problemas que surgen en el juego.	3%	100%
Anima a otro rol a renunciar a sus intereses considerando las necesidades de los demás.	1%	100%
Muestra iniciativa para resolver un problema.	0%	100%
Encuentra una solución que es aceptable para todos los roles y la expresa con claridad.	0%	100%
El niño está muy involucrado en actividades de juego usando expresiones verbales correspondientes al rol que representa.	3%	100%
Expresa emociones alegres y las comparte considerando el rol propio y de los demás.	3%	100%
Responde con calma y flexibilidad (considera diversas perspectivas y no solo un punto de vista) a interferencias inesperadas que surgen en el juego.	2%	100%
Identifica las emociones de los demás con facilidad y es asertivo en sus acciones.	1%	100%
Alienta y tranquiliza a otros niños para que el juego continúe.	1%	100%

Fuente: *elaboración propia.*

DISCUSIÓN

Se identificó que al inicio de la intervención las acciones de los niños eran agresivas entre ellos (*se golpeaban por tener los juguetes que tenía el otro rol, se faltaban al respeto con expresiones verbales bruscas, no toleraban que los demás se expresaran porque algunos querían tomarse la palabra y hablar solo ellos, algunos niños no tenían mucho que decir por vocabulario empobrecido, otros niños se enojaban porque no podían expresar con palabras lo que sentían y pensaban, había gestos de enfado con el otro, se sacaban la lengua, se pellizcaban, tiraban objetos y juguetes, no seguían las reglas sociales del juego*), sus acciones eran desordenadas (utilizaban los juguetes sin un objetivo) lo que limitaba el mantenimiento del juego en el tiempo y el surgimiento de las acciones interrelacionadas entre los roles porque había frecuente pérdida del objetivo de los roles (por ejemplo, el cocinero dejaba el espacio de la cocina, se iba a la mesa a pedir comida, le pegaba a los otros comensales y luego se iba a quitarle los billetes al cajero con brusquedad). Gradualmente con el transcurso de las intervenciones las acciones de los niños se empezaron a organizar considerando un objetivo colectivo en el juego temático de roles sociales. Por ejemplo, el cocinero asumía su rol de preparar las comidas que le pedían los meseros, se relacionaba con otros cocineros con expresiones verbales de amabilidad: “me prestas por favor el cucharón para servir la sopita”, aceptaba la sugerencia de los demás “qué tal si en lugar de uvas le ponemos fresas a esa ensalada” y proponía ideas novedosas de cómo preparar de manera creativa pescado para que el hijo de un comensal se la comiera porque nada le gustaba y hacía berrinches.

Asimismo, los niños se empezaron a preocupar por hacer algo por los demás, por ser generosos, tolerantes, respetuosos y compasivos. Por ejemplo, en el juego de roles con la temática “la veterinaria” los niños identificaron que el dueño de un gatito que estaba muy enfermo era muy pobre y no sabía qué hacer con su animalito para que dejara de maullar de tristeza, entonces entre todos colaboraron dando algo de dinero de juguete para ayudar a que lo llevaran donde el doctor y de esa manera él averiguara qué le pasaba a esta mascota para que se sintiera bien y estuviera feliz. En este juego los otros roles sintieron compasión por el dueño del gatito y por el animalito y transformaron sus acciones y expresiones verbales porque identificaron su necesidad.

De la misma manera, se observó que cuando los niños seleccionaban de forma voluntaria y consciente el objetivo de las acciones regulaban la propia actividad con más facilidad. Por ejemplo, en el juego con la temática “los relojeros” los niños que eran relojeros identificaron los tipos de reloj que podían reparar para que sus clientes salieran muy contentos con su trabajo. Primero veían cuál era el daño que tenía el reloj, después verificaban si les faltaban números, luego buscaban los números que faltaban y los ponían en el lugar correspondiente, finalmente le preguntaban al cliente si así estaba bien o si necesitaba algo más.

Lo anterior muestra que el desarrollo de la actividad voluntaria con la función reguladora del lenguaje requirió de la formación de las acciones por etapas. Eso significa que en el momento inicial del juego temático de roles sociales se requirió del apoyo de objetos externos, de sus manipulaciones externas (objetos reales, objetos como sustitutos de otros, dibujos). Esto contribuyó con la ampliación del vocabulario de los niños considerando cada temática de juego, con la formación correspondiente a las imágenes internas de los objetos (al identificar las características de los objetos, al establecer semejanzas y diferencias entre ellos y al identificar los objetos que podían o usar en cada juego de acuerdo al rol que representaban) y con la organización sintáctica de las frases y expresiones verbales que utilizaban los niños al representar los roles (por ejemplo, en las transcripciones se identificó aumento en el uso de sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones y artículos lo que posibilitó el uso de oraciones compuestas: coordinadas y subordinadas). Después los niños realizaban las acciones con la reducción de apoyos externos, haciendo más uso de gestos imaginativos, lo que coincide con investigaciones realizadas (González-Moreno, 2015, 2018). Por ejemplo, en el juego con la temática “el barco” los niños hacían gestos que representaban que el barco era pequeño o más grande, si permitían que subieran piratas o si decidían que fueran a otro barco más grande para poder llevar un baúl con tesoros. Igualmente se requirió de la orientación de la acción con el lenguaje verbal del adulto, lo que posibilitó la elaboración de su plan de acción, el control y la corrección de su ejecución. De la parte orientadora de la acción dependía la calidad de su ejecución, así como lo plantea Talizina (2009). La orientación le dio a la actividad de juego el sentido psíquico y posibilitó el desarrollo de la comunicación dialógica y de la conducta social entre los niños a través de la representación de los roles considerando las temáticas, las cuales fueron elegidas al inicio por el adulto y después surgieron por iniciativa propia de los niños, así como lo propone González-Moreno (2018).

Estos hallazgos muestran que uno de los elementos de la conducta social es la conducta de ayuda que surgió en el juego temático de roles sociales. Se identificaron varios dominios del comportamiento de ayuda en el juego: consolar a otro niño y compartir con ellos su experiencia emocional. Por lo que se puede afirmar que el desarrollo de una conducta de ayuda puede depender de varios factores: la situación social de desarrollo, las habilidades de comunicación dialógica, incremento de habilidades lingüísticas y la capacidad de comprender los sentimientos y necesidades de otra persona (Kochukhova, Dyagileva, Mikhailova, Orekhova, Makhin, Pavlenko, 2021).

La comunicación dialógica que se generó en el juego temático de roles sociales con apoyo de la orientación del adulto posibilitó el surgimiento de las conductas sociales en los niños en el ambiente de aula en la edad preescolar, lo que generó el desarrollo de habilidades de empatía que se expresaron cuando los niños se empezaron a interesar por lo que hacían los demás y redujo las conductas de agresividad que se evidenciaron al inicio de la intervención. Eso permite reflexionar respecto a la importancia de la orientación que proporciona el adulto en el juego temático de roles sociales en la edad preescolar para el desarrollo de formas de expresión de pensamientos y sentimientos a través de la comunicación dialógica porque posibilita construir acciones que conducen a la paz, al desarrollo de la salud mental y a la convivencia social armónica. De esta manera, esta actividad se constituye en la actividad central de esta etapa del desarrollo psíquico así como lo propone Elkonin (1980).

Al finalizar las intervenciones, se identificó que la intención de la acción y el resultado de la misma estaban estrechamente relacionados con el desarrollo armónico de la actividad voluntaria y la función reguladora del lenguaje. Esto se observó cuando los niños usaban los objetos conforme a las necesidades sociales que surgían en el juego. Los niños tenían en cuenta las propiedades de los objetos, lo que les permitía producir cambios tanto en la finalidad planteada (usar el objeto considerando las acciones correspondientes al rol) como en la naturaleza de los objetos (imaginar diversas formas de usar los objetos de acuerdo a las necesidades y motivaciones colectivas del juego). Eso significa que los niños tomaban en consideración no sólo las propiedades externas de los objetos sino también las conexiones internas, lo que les permitía cambiar sus propiedades y hacerlos pasar de un estado a otro considerando la intención comunicativa con los otros roles. Por ejemplo, utilizaban una caja como un barco, una cuna o una camilla para atender un paciente.

Las acciones en el juego temático de roles sociales se formaron con ayuda del lenguaje verbal externo del adulto cuando él orientaba: los roles, el uso de simbolizaciones, las acciones que realizaban los roles y el uso de objetos. Esto posibilitó el desarrollo de la comunicación dialógica y la conducta social de los niños lo que influyó en su desarrollo personal (para conocer sus habilidades y pedir ayuda de los otros roles en caso de requerirla), emocional (para expresar sus emociones sin lastimar a los otros roles), cognitivo (para comprender su entorno social considerando la temática y aportar ideas a la solución de problemas y al cuidado de los demás), socioafectivo (identificar las necesidades comunicativas de los otros roles) y en la calidad de las relaciones interpersonales (vínculos afectivos y de amistad), lo que se reflejó en su estado interior de paz y comportó la construcción de una convivencia realmente rica en donde primaba la unidad y la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones interpersonales. Por ejemplo, cuando los niños mostraban iniciativa para resolver un problema, cuando encontraban una solución que era aceptable para todos los roles considerando la temática del juego, cuando expresaban sus propios sentimientos, necesidades y opiniones, lo que se traduce en el bienestar personal y conduce a la integración social.

Por lo anterior, se puede decir que desde la perspectiva de la psicología del desarrollo histórico-cultural es importante analizar tanto los procesos cognitivos como los procesos regulatorios de los niños en edad preescolar y sus relaciones con las personas con las que interactúan (Glozman, 2002, 2012; Glozman, Potanina & Soboleva, 2008; Glozman y Krukow, 2013). Por esta razón, en la edad preescolar es necesario analizar las acciones que hacen parte de la actividad conjunta de juego temático de roles sociales en la que se generan vínculos entre los niños participantes con la comunicación verbal y no verbal.

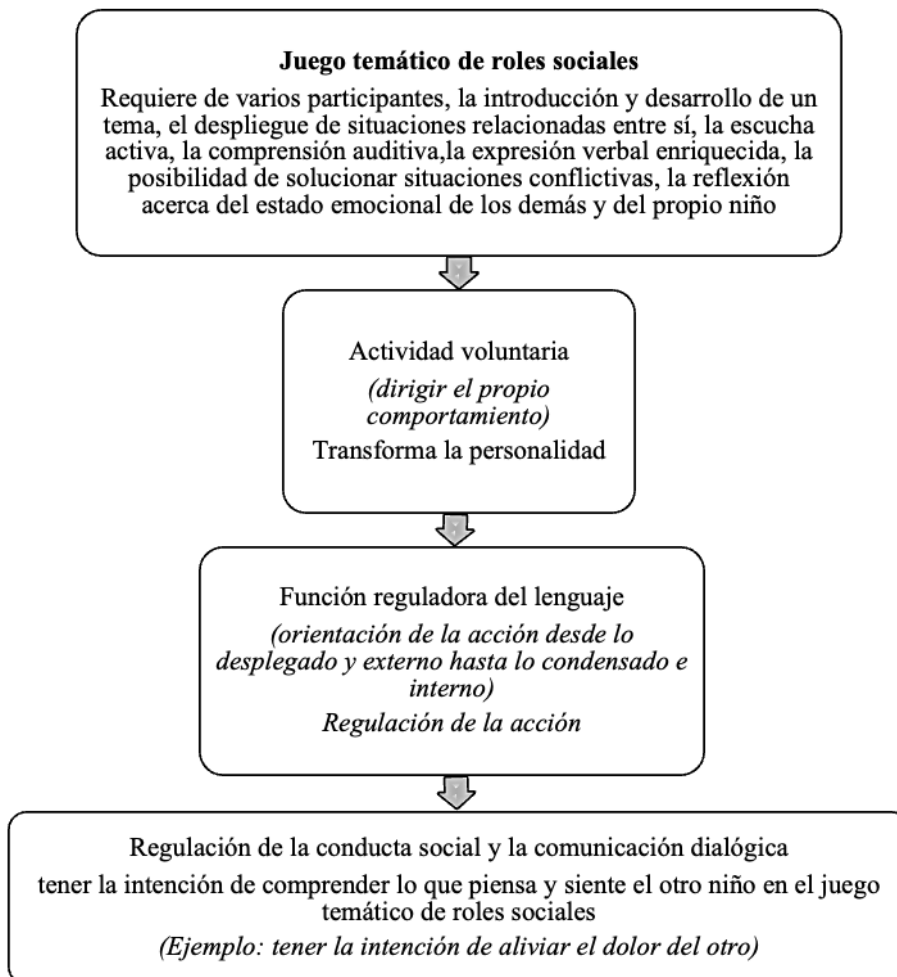
La comunicación y la conducta social se constituyen en los componentes clave de las relaciones sociales e interpersonales (Kochukhova, Dyagileva, Mikhailova, Orekhova, Makhin, Pavlenko, 2021) en el juego temático de roles sociales.

El contenido de la actividad del juego temático de roles sociales incluyó la necesidad de establecer interacciones sociales con los otros y el motivo al plantear la finalidad de las acciones estando presentes en determinadas condiciones que requerían el cumplimiento de satisfacer la necesidad (establecer vínculos con los otros niños) (Smirnova, 2015). Se trataba de experiencias sociales reales de juego con las temáticas propuestas en un primer momento por el adulto y después surgieron por la iniciativa de los niños, lo que coincide con investigaciones de González-Moreno (2015, 2018, 2022). Por ejemplo,

algunas temáticas fueron: la clínica veterinaria, la pizzería, el restaurante, el supermercado, lo que posibilitó la comprensión del entorno social (ver figura 2).

Figura 2.

Relación entre el juego temático de roles sociales, la actividad voluntaria, la función reguladora del lenguaje, la conducta social y la comunicación dialógica



Fuente: elaboración propia.

La interiorización no consistió simplemente en el traslado de la actividad externa al plano interior, sino en la formación de este propio plano, así como lo plantea Davidov (1988). La actividad externa con sus acciones correspondientes (materializadas, perceptivas y verbales) les permitió a los niños solucionar tareas que no son realizables en el plano interno y la actividad interna con sus acciones correspondientes (pensamientos e ideas), además les posibilitó a los niños solucionar tareas que no son realizables en el plano externo. Por ejemplo, las acciones externas se planeaban y organizaban con el uso de medios como objetos, sustitutos objetales, dibujos y palabras. Las acciones internas por su parte posibilitaron razonar, desarrollar argumentos, tomar decisiones y descubrir nuevos conocimientos respecto a las temáticas de los juegos de manera reflexiva. Eso significa que la primera es una acción material que gradualmente se transformó en un pensamiento sobre la acción, una transformación de un proceso material (en el que hay un plan de acción, el control y la corrección de su ejecución) en un proceso psíquico así como lo plantea Galperin (1987).

Limitaciones y recomendaciones para el sistema educativo

La limitación de este estudio se refiere a que se realizó en un grupo pequeño de niños lo que restringe las posibilidades de generalización de sus hallazgos. Para próximas investigaciones es recomendable considerar otras condiciones socioculturales y más grupos de niños en edad preescolar.

Otra de las consideraciones que se sugiere tener en cuenta en próximos estudios se refiere a realizar la actividad de juego temático de roles sociales todos los días para el desarrollo de la función reguladora del lenguaje y de la actividad voluntaria porque así como lo refieren los hallazgos de esta investigación posibilita el desarrollo de la comunicación dialógica y la conducta social, lo que permite prevenir conductas antisociales desde la infancia.

CONCLUSIONES

- El juego temático de roles sociales creó un vínculo afectivo entre los niños lo que les dio posibilidad de participar activamente en el cuidado mutuo del otro.
- El juego temático de roles sociales permitió regular el comportamiento, la comunicación dialógica y la conducta social a través del lenguaje en su función reguladora porque posibilitó formar el objetivo de la actividad tanto compartido como individual.
- La función reguladora del lenguaje permitió el desarrollo de la actividad voluntaria como aspecto psicológico de la psique. Estos desarrollos psicológicos en la edad preescolar son muy importantes para el desarrollo de la personalidad porque posibilitan la convivencia social (respeto de normas y roles sociales) y el desarrollo de la salud mental.
- Cuanta mayor capacidad de comunicación dialógica tienen los niños mejor capacidad de regulación de su conducta tienen, eso permite proyectar sus acciones para incitar a la paz y eliminar de sus acciones y expresiones verbales y no verbales de violencia.
- El lenguaje empobrecido limita la regulación de las acciones y conductas sociales de los niños.

Agradecimientos: a los niños que formaron parte de la investigación, a la institución educativa y a CONACYT.

ORCID AUTORES:

Claudia Ximena González-Moreno: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>

Yulia Solovieva: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

REFERENCIAS

- Akhutina, T. V. y Pilayeva, M. N. (2012). *Metódica para el desarrollo de la atención en niños preescolares y escolares*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Anojin, P.K. (1980). *Problemas de la teoría del sistema funcional*. Ciencia.
- Bozhóvich, L. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: Davidov, V.V. & Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Editorial Progreso. p. 250-273.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*. 48, 872-877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Editorial Progreso.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. (2017). (Internet). Available from: <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Aprendizaje Visor.
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2021). Swedish Teachers in the Process of Implementing Education for Sustainability in Early Childhood Education. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1), 3–23. <https://doi.org/10.11621/nicep.2021.0101>
- Fleer, M. (2022). How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods – A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2 (1-2), 3-29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Galperin, P.Ya. y Kabilnitskaya, S.L. (1974). *La formación experimental de la atención*. Universidad Estatal de Moscú.
- Galperin, P.Ya. (1987). *Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño*. En: *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Editorial Progreso. p. 125-142.
- Galperin, P. Ya. (2011). La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: L. Quintanar y Y. Solovieva (Eds.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas. p. 64-75.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32(2), 287-308. <https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.* 63(2), 235-41. DOI: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González-Moreno, C.X. (2018). Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 17(2), 43-60. <https://doi.org/10.18270/chps.v17i2.2100>
- González-Moreno, C. X. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(1). 299-320. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- Glozman, J.M. (2002). La valoración cuantitativa de los datos de la evaluación neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*. 4, 2-3, 179-196.
- Glozman, J.M. (2004). *Trastornos de la comunicación y personalidad*. Kluwer, Pleno. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9288-8>
- Glozman, J.M., Potanina, A. Yu. & Soboleva, A. E. (2008). *Neuropsychological assessment of preschool children*. 2nd ed. Piter.
- Glozman, J.M. (2012). *Neuropsicología del desarrollo*. Psychology Press. Taylor y Francis.
- Glozman, J.M. y Krukow, P. (2013). El cerebro social. *Psicología en Rusia: estado del arte*. 6 (3), 68–77.
- Glozman, J.M. (2017). *Developmental Neuropsychology*. Taylor and Francis. Routledge.
- Kochukhova, O., Dyagileva, Yu., Mikhailova, A., Orekhova, L., Makhin, S., Pavlenko, V. (2021). Better Language – Faster Helper: The Relation Between Spontaneous Instrumental Helping Action and Language Ability in Family-Reared and Institutionalized Toddlers. *Psychology in Russia: State of the Art*. 14(4), 78–93. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0406>
- Lisina, M.I. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los 7 años. En I.I Iliasov & V. Liadis (Eds). *Antología de la psicología pedagógica de las edades*. p. 125-131. Pueblo y Educación.
- Liublinskaia, A. A. (1981). *Psicología Infantil*. Editorial de libros para la Educación.
- Luria, A.R. (1969). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A.R. (1973). *Bases de la neuropsicología*. Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A.R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río.
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*. 15(4), 170–187. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*. 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Obukhova, L. F. (1995). *Psicología infantil*. Teorías, hechos, problemas. Trivola.
- Riaño, M. y Quijano, M. (2015). La función reguladora del lenguaje, intervención en un caso de trastorno por atención deficitaria. *Acta Neurol Colomb*. 31(1), 71-78. DOI: <https://doi.org/10.22379/2422402211>
- Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Shishova, E. O., Akhatova, A. Z. (2022). Interaction of Communicative Creativity and Primary School Students' Creativeness in the Context of Educational Environment. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2 (1-2), 66-79. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0204>

- Smirnova, E. O. (2010). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. En: Solovieva, Y; Quintanar, L. *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. Trillas. p. 46-58.
- Smirnova, E. O. (2015). On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*. 11(3), 9–303 15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302>
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y, & González-Moreno, C.X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years. In: Bruce, T., Hakkarainen, P., Bredikyte, M. *The Routledge International Handbook Early Childhood Play*. Routledge. p. 108-124.
- Talizina, N. (2009). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Veraksa, A. N., Almazova, O. V., Bukhalenkova, D. A., & Gavrilova, M. N. (2020). The possibility of using role-play to train executive functions in preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*. 16(1), 111–121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160111>
- Vigotsky, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas*. Tomo VI. Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Aprendizaje Visor.