

ID:

[10.33881/2027-1786.rip.16303](#)

ĭberAM

Investigación | Research

Reconocimiento de la Perspectiva del Otro

una mirada desde la aproximación sociocultural
vygotskiana

Recognition the Other's e Perspective: view from the Vygotskyan socio-cultural
approach

Reconhecimento da Perspectiva do Outro: um olhar a partir da abordagem
sociocultural vygotskyana



Monica Reyes-Rojas
Hernán Sanchez-Rios
Diana Bejarano-Novoa

20
23

Ground Picture

Photo By/Foto:

Rip
16³

Volumen 16 #3 sep-dic
16 Años

 **IBERO**
Planeta Formación y Universidades

Revista Iberoamericana de
Psicología
ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rjp.16303](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rjp.16303)

Title: Recognition the Other's e Perspective

Subtitle: View from the vygotskyan socio-cultural approach

Título: Reconhecimento da Perspectiva do Outro

Subtitle: um olhar a partir da abordagem sociocultural vygotskyana

Título: Reconocimiento de la Perspectiva del Otro

Subtítulo: Una mirada desde la aproximación sociocultural vygotskiana

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Recognition the Other's e Perspective: view from the Vygotskyan socio-cultural approach

[pt]: Reconhecimento da Perspectiva do Outro: um olhar a partir da abordagem sociocultural vygotskyana

[es]: Reconocimiento de la Perspectiva del Otro: una mirada desde la aproximación sociocultural vygotskiana

Author (s) / Autor (es):

Reyes-Rojas, Sanchez-Rios & Bejarano-Novoa

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Social abilities, Child development, Play, Early childhood, Peer relationships, Sociocultural Theory

[pt]: Habilidades sociais, Desenvolvimento infantil, Jogo, Primeira infância, Relações entre pares, Teoria sociocultural

[es]: Competencias sociales, Desarrollo infantil, Juego, Primera infancia, Relaciones entre pares, Teoría sociocultural

Proyecto / Project:

Interaccion y Desarrollo en la Primera infancia

Financiación / Funding:

Minciencias. Beca del Bicentenario Corte 1.

Submitted: 2023-05-31

Acepted: 2023-08-04

Resumen

El objetivo principal de este artículo fue analizar la ocurrencia del proceso de reconocimiento de la perspectiva del otro en niños que participan en juegos de reglas propios de la tradición oral. Para esto, revisamos las contribuciones teórico-metodológicas de la perspectiva sociocultural vygotskiana acerca del Reconocimiento de la Perspectiva del Otro (RPO) que permite a los niños preescolares atribuir creencias, deseos, emociones e intenciones a sí mismo y a los otros. De esta manera, presentamos la trazabilidad de este Proceso Psicológico Superior (PPS) en relación con la emergencia de la conciencia social en el niño durante el primer año de vida, posteriormente, los actos comunicativos que implican el uso del lenguaje externo, el lenguaje transicional y el lenguaje interno, se revisa la relación entre el manejo de reglas y el RPO en la participación de niños preescolares en juegos de reglas. La investigación siguió un diseño de estudio de caso con la participación de un niño de 6 años durante ocho sesiones de juegos de reglas propios de su comunidad de origen. En el modelo de análisis se propone la triangulación del análisis hermenéutico, fenomenológico y micro-genético con el propósito de establecer relaciones entre el RPO y el manejo de las reglas en el juego a partir de distintos posicionamientos del niño. El análisis muestra que el RPO exige progresivamente una conciencia de los posicionamientos de los roles en el juego en función de las reglas para actualizar permanentemente la relación con los otros en el plano interpsicológico e intrapsicológico.

Resumo

O objetivo principal deste artigo foi analisar a ocorrência do processo de reconhecimento da perspectiva do outro em crianças que participam de jogos de regras típicos da tradição oral. Para isso, revisamos as contribuições teórico-metodológicas da perspectiva sociocultural vygotskiana sobre o Reconhecimento da Perspectiva do Outro (RPO) que permite que crianças pré-escolares atribua crenças, desejos, emoções e intenções a si e aos outros. Desta forma, apresentamos a rastreabilidade deste Processo Psicológico Superior (PPS) em relação ao surgimento da consciência social na criança durante o primeiro ano de vida, posteriormente, os atos comunicativos que envolvem o uso da linguagem externa, linguagem de transição. e linguagem interna, é revisada a relação entre gerenciamento de regras e RPO na participação de crianças pré-escolares em jogos de regras. A investigação seguiu um desenho de estudo de caso com a participação de uma criança de 6 anos durante oito sessões de jogos de regras típicos da sua comunidade de origem. No modelo de análise, propõe-se a triangulação da análise hermenêutica, fenomenológica e microgenética com o propósito de estabelecer relações entre o RPO e a gestão das regras do jogo a partir de diferentes posicionamentos da criança. A análise mostra que o RPO exige progressivamente uma consciência do posicionamento dos papéis no jogo com base nas regras para atualizar permanentemente a relação com os outros no nível interpsicológico e intrapsicológico

Abstract

The main objective of this article was to analyze the occurrence of recognizing the other's perspective in preschool children when participating in oral tradition rule games. For this, we review the theoretical-methodological contributions of the Vygotskyan sociocultural perspective about the Recognition of the Other's Perspective (RPO) that allows preschool children to attribute beliefs, desires, emotions, and intentions to themselves and others. In this way, we show the traceability of this Higher Psychological Process (HPP) concerning the emergence of social consciousness in the child during the first year of life. In another way, the communicative acts that imply the use of external language, transitional language, and internal language, the relationship between rule handling and RPO in the participation of preschool children in rule games, are reviewed. The research followed a case study design with the participation of a 6-year-old boy during eight sessions of games with rules typical of her community of origin. The analysis model proposed the triangulation of the hermeneutic, phenomenological, and micro-genetic analysis to establish relationships between the RPO and the management of the rules in the game from different positions of the child. The analysis shows that the RPO progressively demands an awareness of the positioning of the roles in the game based on the rules to permanently update the relationship with others at the inter-psychological and intra-psychological levels

Citar como:

Reyes-Rojas, M. ., Sanchez-Rios, H. ., & Bejarano-Novoa, D. . (2023). Reconocimiento de la Perspectiva del Otro: Una mirada desde la aproximación sociocultural vygotskiana . Revista Iberoamericana de Psicología, 16 (3), 25-33. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iber.edu.co/article/view/2774>

Dra Monica Reyes-Rojas , Dra MA Psi
ORCID: [0000-0001-6077-7127](https://orcid.org/0000-0001-6077-7127)

Source | Filiacion:
Universidad del Magdalena

BIO:
Doctora en Psicología; Magister en Psicología Clínica y Terapia Familiar. Coordinadora de la zona norte del nodo de Psicología del Desarrollo de Ascofapsi.

City | Ciudad:
Santa Marta [co]

e-mail:
reyes.monica@correounivalle.edu.co

Dr Hernán Sanchez-Rios , Dr
ORCID: [0000-0002-3119-8377](https://orcid.org/0000-0002-3119-8377)

Source | Filiacion:
Universidad del Valle

BIO:
Director del Grupo Desarrollo Psicológico en Contexto. Post doctorando en Psicología Experimental.

City | Ciudad:
Cali [co]

e-mail:
hernan.sanchez@correounivalle.edu.co

Diana Bejarano-Novoa, MA
ORCID: [0009-0002-5817-6538](https://orcid.org/0009-0002-5817-6538)

Source | Filiacion:
Universidad del Valle

BIO:
Psicóloga. Magíster en desarrollo educativo y social. Candidata a doctora en Psicología.

City | Ciudad:
Cali [co]

e-mail:
diana.bejarano@correounivalle.edu.co

Reconocimiento de la Perspectiva del Otro una mirada desde la aproximación sociocultural vygotskiana

Recognition the Other's e Perspective: view from the Vygotskian socio-cultural approach
Reconhecimento da Perspectiva do Outro: um olhar a partir da abordagem
sociocultural vygotskyana

Monica **Reyes-Rojas**

Hernán **Sanchez-Rios**

Diana **Bejarano-Novoa**

Históricamente el estudio del proceso de Reconocimiento de la perspectiva del otro (RPO) se ha vinculado con tradiciones que privilegian una perspectiva individual para las ciencias del desarrollo con un fuerte énfasis en la atribución de estados psicológicos acuñados como Teoría de la Mente (TdM). La TdM es una noción integradora de la atribución individual de estados internos de naturaleza epistémica (pensamientos, creencias, intenciones), y de naturaleza emocional **(Maldonado & Barajas, 2018)**. No obstante, recientemente se ha considerado que el RPO involucra relaciones intersubjetivas y por ello se ha dado un viraje hacia el RPO desde enfoques socioculturales.

Los enfoques socioculturales, y en especial, la perspectiva vygotskiana se interesa en explorar e identificar la incidencia que tiene el *otro* en los procesos de cambio en el desarrollo muchas veces desde la noción de Zona de Desarrollo próximo (ZDP) **(Margolis, 2020; Clarà, 2017; Parviz y Somayyeh, 2012; Rodríguez, 2015)**. También se encuentran estudios acerca del juego en Vygotsky, que otorgan especial importancia a las reglas. Por ejemplo, la conexión del juego con el aprendizaje y la imaginación **(Glauser-Abou, Pahl & Tschiesner, 2022)**; aprendizaje de las reglas y juegos matemáticos **(öçal, & Halmatov, 2021; Worthington & van Oers 2016)**; lenguaje, juego e interacción social **(Devos; 2016)** y juego, reglas y uso de la tecnología **(Bird & Edwards, 2015)**

Reconocimiento de la Perspectiva del Otro

Una mirada desde la aproximación sociocultural vygotskiana

Por otra parte, además del fructífero número de estudios bajo la noción de ZDP y de las reglas, es fundamental dar relevancia al establecimiento de vínculos afectivos y las emociones en el proceso de RPO y dar paso a explicaciones socioculturales con este énfasis. Por ejemplo, investigaciones en las que se privilegia la capacidad reflexiva y la sensibilidad de los cuidadores en sus vínculos con niños antes de los 3 años (Fonagy et.al., 2002; Öner, 2010). Al respecto de las relaciones cuidador – niño se asume que las interacciones diádicas se encuentran atravesadas y motivan interpretaciones y atribuciones respecto a los deseos, sensaciones y emociones de quienes interactúan. Esto significa que, de manera simultánea, las niñas y los niños forman sus propias representaciones de los estados mentales propios y de los otros, mientras sus cuidadores reflejan sus estados internos y atribuciones en las interacciones de cuidado, crianza y promoción del desarrollo (Öner, 2010).

Alineado con el énfasis en las emociones en la interacción para el RPO desde una mirada vygotskiana este estudio se aleja del énfasis de la noción de ZDP y de las reglas como estructuras estáticas y plantea un camino alternativo para el Reconocimiento de la Perspectiva del Otro (RPO) y lo considera un Proceso Psicológico Superior (PPS) que implica la construcción semiótica afectiva y social de inferencias complejas y anticipaciones en función del reconocimiento de las circunstancias y las múltiples perspectivas de las relaciones yo-otro-mundo (Sánchez, 2017; Reyes – Rojas, Sánchez-Ríos & Simão 2022).

Al respecto Vygotsky (2012) comenta del objeto de estudio de la Psicología del desarrollo:

El concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos, pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos causas de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí, aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominios de externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales ... tanto unos, como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (Vygotsky, 2012, p. 29).

Vygotsky (2012) precisa que el objeto de estudio de la Psicología es el abordaje de los PPS y en su texto Problemas de la psique, reconoce que el análisis psicológico debe dar cuenta del proceso, desde su génesis, transformación y consolidación, más que del comportamiento fósil o del resultado del proceso (Vygotsky, 2018). De esta manera, el RPO es un proceso complejo que desde su génesis en el dominio interpsicológico teje densas relaciones con los otros en la interacción social y progresivamente busca en el dominio intrapsicológico la combinación de herramientas y signos en la autoorganización de la propia conducta en la actividad psicológica.

Para Vygotsky (2018) las primeras huellas del RPO se encuentran en la emergencia del gesto de señalamiento. Así, en principio, este gesto vacío de significación para el niño, posteriormente, se relaciona con un movimiento corporal que se orienta hacia un objeto para intentar alcanzarlo o designarlo. En este movimiento el niño sostiene sus manos en el aire y se orienta hacia el objeto. Sin embargo, en el momento en que la madre se da cuenta que el niño le está indicando algo, el gesto cambia radicalmente (Vygotsky, 2021). El gesto de petición se transforma en un gesto de señalar para el otro. Entonces, el niño relaciona el movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo y co-

mienza a interpretar dicho movimiento con el señalamiento. De esta manera, emergen para el niño nuevas relaciones con el otro que transitan del gesto de petición a partir del movimiento de asir para alcanzar un objeto hacia el movimiento del brazo y el dedo índice estirado que declara el interés compartido por el objeto.

Para Vygotsky, el gesto de señalamiento es un ejemplo del proceso de internalización del significado y función objetiva del mundo en la relación yo – otro. Inicialmente, el niño, en el primer año de vida, utiliza el gesto para orientar externamente su relación con el objeto a partir de una petición que instrumentaliza en la comunicación su relación con el otro, posteriormente, el gesto se transforma en un señalamiento que comienza a suceder internamente en el momento en que el niño integra esta acción al significado de una nueva conciencia social en su relación con los otros (Tomasello, 2013). Así, el acto de señalar demuestra una diferencia fundamental con los primates, puesto que el señalamiento es un gesto que ocurre antes que las palabras y facilita al niño intentar tener un control efectivo de los objetos en su relación con los otros, lo que hace que los niños puedan ser sujetos y objetos de su propia conducta.

Posteriormente en el desarrollo surge otra huella del RPO que atiende a una reinterpretación del concepto de habla egocéntrica. LeVina, en diálogo con Vygotsky, encontró que, a mayor dificultad de la tarea, aumenta la emergencia del lenguaje egocéntrico. Para Vygotsky (2021), el lenguaje egocéntrico es un lenguaje transicional que sustenta el fenómeno del cambio en el desarrollo del lenguaje externo al lenguaje interno en el niño. Así, el lenguaje egocéntrico emerge como producto de la internalización del lenguaje social. Entonces, cuando el niño quiere resolver algún problema, no acude inmediatamente en busca de la ayuda de un adulto, sino que se guía a sí mismo e intenta aplicar ciertas actitudes sociales para sí con el propósito de resolver la tarea. Por tanto, la internalización del lenguaje va de la mano con el desarrollo de la inteligencia práctica.

En el seguimiento de la trayectoria del desarrollo del lenguaje y el RPO se pueden evidenciar varios momentos diferenciados. En un primer momento hay un lenguaje desorganizado y caótico que no se diferencia de la acción, posteriormente, el niño consigue que el lenguaje preceda a la acción y explícitamente numera todas las acciones que necesita para poder resolver la tarea en voz alta a manera de un paso a paso que permite la emergencia de la función planificadora. Así, en un último nivel, el niño puede ir más allá de lo que es evidente y puede pensar en una acción futura (Vygotsky, 2021). De esta manera, el RPO y su relación con el lenguaje proporciona un instrumento auxiliar para resolver una tarea difícil, se convierte en una herramienta psicológica para disminuir la acción impulsiva y permite al niño planificar la solución a un problema antes de enfrentarse a él para dominar su propia conducta. Es importante destacar que este PPS no opera como una receta para todos los niños, sino que RPO incluye la utilización del lenguaje para responder tanto a los objetos como a los seres sociales. Muchos niños, al no resolver una tarea, despliegan intentos directos destinados a obtener el resultado y formulaciones verbales a manera de súplica a los adultos para resolver la situación. Así esta combinación de acciones demuestra la lógica de la génesis a través del prisma único que es cada niño. Por lo que el camino que va del objeto al niño y del niño al objeto siempre pasa por la otra persona (Vygotsky, 2021, p.56), y revela así los vínculos existentes entre la historia social y la historia individual.

De esta manera, el RPO, como dominio de la propia conducta, lleva a pensar en la conciencia de la situación que se vincula estrechamente con la conciencia de sí mismo:

Lo que generalmente hemos llamado personalidad no es otra cosa que la conciencia del hombre de sí mismo que

aparece específicamente en este momento: el nuevo comportamiento del hombre se convierte en comportamiento para sí mismo; El hombre mismo es consciente de sí mismo como una determinada entidad (Vygotsky 1998, p. 172).

Adams (2015) se refiere a la conciencia para Vygotsky, no como algo estático, sino que cambia en la medida que se establecen relaciones con los otros y puede traducirse en la noción de vivencia (Perezhivanie) a manera de una conciencia en relación. Flerer, Gonzalez & Veresov (2017) indican que, para Vygotsky, las vivencias son una unidad indivisible, que representa dos elementos simultáneos: la vivencia de la experiencia intrapsicológica de la mente que se incrusta con las características del individuo y al mismo tiempo las características ambientales que se representan en una experiencia emocional. La unidad que conforma las vivencias (Perezhivanie) considera el desarrollo como una transición transformadora de lo social a lo individual, en la que lo social e individual se entienden como dos instancias separadas (Flerer, González & Veresov, 2017). Entonces, las vivencias se enmarcan en una conciencia dinámica de relación que va unida a la idea de la situación de desarrollo (SSD) como «una relación única y exclusiva entre el niño y la realidad social que lo rodea» (Vygotsky 1998, p. 198).

La situación social concreta del desarrollo, según Vygotsky, (1) «representa el momento inicial para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo», y (2) «determina total y completamente las formas y el camino a lo largo del cual el niño adquirirá características de personalidad cada vez más nuevas, atrayendo de lo social la realidad como de la fuente básica de desarrollo» (Vygotsky, 2012, p. 198). La representación que da lugar a vivencias no solo es de carácter afectivo, sino que es una unidad integral que hace parte de un sistema dinámico y significativo que constituye una unidad de procesos afectivos e intelectuales» (p. 50). Por lo tanto, el RPO estaría enmarcada en situaciones de desarrollo y a su vez en vivencias afectivo-cognitivas en relación con el ambiente.

Por último, es posible rastrear el RPO en la exposición de Vygotsky (2012) alrededor del juego con dos aspectos interconectados esenciales de esta actividad: la situación imaginaria y las reglas. Así, se parte de entender el juego como una actividad en la que el niño, en los comienzos de la edad preescolar, se involucra en el mundo imaginario para resolver la tensión que le genera la necesidad de satisfacer un deseo. A su vez, este mundo imaginario está provisto de reglas, que, aunque no siempre se expresan de manera explícita, definen las acciones y significados del juego. De allí que, “siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria.” (Vygotsky, 2018 p. 145).

En este contexto, el niño encuentra gracias al RPO la referencia a la regla que estructura y da forma a la trama del juego, en el que, por ejemplo, desde la implicación en un rol, se asumen condiciones que definen cómo debe o no comportarse alguien que representa a la mamá, el papá, un astronauta, un superhéroe, etc. Esto es posible, a partir de la experiencia acumulada por el niño, respecto a las acciones que se recrean en el juego, así como a la atribución progresiva que hace sobre las intenciones, creencias y emociones de los otros.

Visto así, el RPO es fundamental en el proceso de apropiación de las reglas, que se genera en un tránsito que va del plano interpsicológico al intrapsicológico, y que explica el progresivo paso entre la heteronomía y la regulación voluntaria que alcanza el niño. En el primer plano, hay una apropiación del conocimiento cultural que se transmite generacionalmente sobre los roles y actuaciones en el mundo real, en el segundo, la regla se integra, no como conocimiento o como orden,

sino como capacidad para regularse voluntariamente a sí mismo. Esta última expresión, da cuenta de un cambio cualitativo en el desarrollo del RPO como proceso psicológico superior, por vía de “la internalización de la regulación que, primero ocurre en el plano de las relaciones con los otros, particularmente, en la relación con el adulto (Sánchez, 2003, p. 81)

Desde los planteamientos de la discusión sociocultural contemporánea para que los PPS ocurran deben darse las siguientes características planteadas por Peredo (2019): las actividades externas se reconstruyen internamente, lo que implica que un proceso interpersonal queda transformado en un proceso intrapersonal. Los mecanismos reguladores constituidos en la vida social generan control y regulación de la conducta individual. Por tanto, la internalización es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos y ocurren sobre la base de la mediación semiótica.

En esta línea de pensamiento, los PPS se despliegan en los individuos a través de acciones simbólicas que se derivan de la relación con los otros y que no solo responden a mecanismos de maduración biológica. Adicionalmente, la internalización crea conciencia y le da un papel activo al individuo en la apropiación de los contenidos que la cultura provee. La internalización también se constituye en la base de los PPS y su constitución se relaciona integralmente con todos los aspectos del desarrollo que implican el despliegue de del pensamiento, las emociones y la voluntad. Según Wertsch (1998), los procesos de interiorización presentan ciertos rasgos básicos: no son copias de la realidad externa, responden a una naturaleza social-transaccional y se reflejan en la realidad interna como procesos de desarrollo de la conciencia.

METODOLOGÍA

Diseño

El trabajo se orientó por un diseño de estudio de caso para entender la complejidad de los procesos del cambio en el desarrollo. De igual manera, los estudios de caso incluyen trayectorias de un individuo alimentadas por múltiples categorías y fuentes de evidencia por lo que este tipo de estudios es idóneo para explorar eventos o comportamientos cotidianos. Asimismo, los estudios de caso atienden a la comprensión de acciones complejas dentro de las situaciones propias de un caso en particular (Yin, 2003). Las unidades de análisis de los estudios de caso pueden ser holísticas o incrustadas; en particular este trabajo se concentra en unidades holísticas a partir de episodios de juego.

Participantes

En este estudio participó Juan Ernesto (6 años) con otros compañeros de juego que asisten al grado de transición en escuelas públicas ubicadas sectores urbanos pobres de la ciudad de Santa Marta (Colombia). El niño seleccionado para el estudio interactuó con amigos que fueron invitados por él durante las sesiones de juego.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos principalmente: la ruleta de la alegría y el registro en video. El dispositivo denominado “Ruleta de la alegría”

se utilizó para definir aleatoriamente el inicio y culminación de los juegos de reglas propios de la tradición lúdica de su comunidad de origen. El “Gato y Ratón” es un juego de reglas con competencia que comienza cuando se elige un participante para que asuma el rol de gato. Así, una vez elegido el gato, los demás jugadores son los ratones. Posteriormente el gato debe recitar un estribillo que indica a la hora que saldrá a coger a los ratones. Una vez acuerdan la hora convenida, el niño que ha sido designado como gato sale a atrapar a los compañeros ratones. En la nueva versión del juego de Gato y Ratón se acondicionó una cola de tela para el gato y los ratones de tal manera que el gato solo quitara la cola a los ratones pegada a un cinturón de tela con velcro y así limitar el contacto físico. Adicionalmente los niños acordaron que quien asume el rol de gato triunfa cuando atrapa todas las colas de los ratones y también que el niño que asume el rol de gato pierde cuando no retira todas las colas de los ratones.

El juego “Lobo feroz” es un juego de reglas con competencia que inicia con la nominación de un niño como lobo. Una vez se elige el lobo todos los demás jugadores son presas. Las presas hacen un círculo y sin desplazarse de su lugar comienzan a cantar. Al final de la canción el niño que asume el rol de lobo sale a atrapar a sus presas. En la nueva versión de este juego, para evitar el contacto físico directo entre los niños, el lobo utilizaba una pelota para atrapar a los niños que eran sus presas. En el caso el lobo gana la competencia al pegarle con la pelota a otro niño y quién recibe el golpe de la pelota se convierte en lobo y el juego termina cuando todos los niños han asumido el papel de lobo.

Procedimiento

En un primer momento se contactó a los padres y se les explicó las características de la investigación. Posteriormente, los padres interesados autorizaron la participación de sus hijos en las sesiones de juego mediante la firma de un consentimiento informado que previamente habían sido aprobados con el aval del Comité de Ética de la Universidad del Magdalena. Se realizaron las ocho sesiones de juego presencial de la Ruleta de la Alegría en Santa Marta que fueron registradas en video. Al finalizar las ocho sesiones de juego se observaron todos los videos del juego y se seleccionaron fragmentos de video para recopilar toda la información de las acciones lúdicas de los niños en las ocho sesiones. Posteriormente al registro de sesiones se elaboraron 251 episodios de juego con una duración promedio de 3 a 10 segundos. De esta manera, se fraccionó la totalidad de la sesión en episodios de interacción de Juan Ernesto con los otros niños participantes. Para proteger la confidencialidad de los niños se cambiaron los nombres. A partir de los episodios de interacción se analizó el caso de Juan Ernesto el RPO.

Análisis de Datos

El modelo de análisis de datos propone una triangulación entre una perspectiva fenomenológica que rastrea la experiencia inquietante del encuentro con el otro por cada participante en los juegos de reglas de la tradición oral (Simão, 2003). Simultáneamente, se utiliza una perspectiva hermenéutica que vincula el reconocimiento de la perspectiva del otro, el manejo de reglas, y, el juego en un diálogo entre la tradición vygotskyana y el constructivismo semiótico cultural. Por último, se utilizó el modelo de análisis micro genético del PPS denominado RPO a partir de las interacciones espontáneas de Juan Ernesto y sus amigos en las ocho sesiones de los juegos de reglas: Gato y Ratón y Lobo Feroz. El desempeño de los niños en los episodios de juego se analizó a partir de las siguientes categorías relacionadas con el RPO y el manejo de las reglas en el juego de competencia:

RPO – hetero-orientada: El niño demuestra en las interacciones en el juego una conciencia emocional relacional que en el plano inter-psicológico busca establecer una sintonía con el punto de vista otros. De esta manera las acciones demuestran un interés por las reglas que definen y median la situación de competencia. No obstante, en este nivel prevalecen los intereses en la competencia sobre las negociaciones que median las reglas. La regla constitutiva que define como ganar y perder en la competencia se impone en las interacciones y son escasas las negociaciones de las reglas regulativas. La regla se impone a la comprensión de las circunstancias que median la interacción en el juego. Por lo tanto, la regla no se cuestiona

RPO – concertada: En las interacciones del niño con los otros en el juego evidencian una conciencia de su emoción relacional. Actúa en función de los acuerdos que imponen la utilización de las reglas regulativas, lo que plantea una sintonía en el plano afectivo-cognitivo entre los participantes. Así, la regla constitutiva y las reglas regulativas median las interacciones espontáneas en el juego. No obstante, cuando se infringe las reglas regulativas no emerge la negociación, sino que se impone la norma.

RPO – auto-orientada: El niño demuestra en un plano intrasubjetivo una sintonía afectiva con las metas y expectativa de sí mismo en relación con las metas y expectativa de los otros, lo que implica evitar una ruptura en el plano afectivo-cognitivo. La regla constitutiva que define como ganar y perder en la competencia esta interiorizada, mientras las reglas regulativas son negociadas con los otros en función de la comprensión de las circunstancias que median la interacción en el juego. Por lo tanto, se hace referencia al establecimientos de nuevos acuerdos o reglas en el juego que permite la comprensión de las razones que justifican la infracción de las reglas. Así, la regla constitutiva y regulativa median las interacciones espontáneas en el juego. Cuando se infringe las reglas regulativas emerge la negociación

RESULTADOS

Los resultados se presentan en función del RPO de Juan Ernesto (6 años) y su relación con la comprensión y el manejo de reglas durante ocho sesiones de los juegos Lobo Feroz y Gato y Ratón:

En la primera sesión de juego del juego Gato y Ratón, Juan Ernesto interactúa con Noemí, una niña de 5 años y Juanita, una niña de 8 años, ambas invitadas por Juan Ernesto a jugar. Noemí asume el rol de gato mientras que Juan Ernesto y Juanita son ratones. Al inicio del juego Noemí persigue a Juan Ernesto y repentinamente Juanita se atraviesa. Noemí observa a Juanita, corre más lentamente, la empuja por la espalda, la hace caer y le quita la cola cuando está en el piso. Posteriormente, Noemí se burla de Juanita, se aleja y persigue a otros niños. En este episodio de juego, Juan Ernesto se identifica con la meta personal de ser ante todo un ratón perseguido. Entre tanto, Noemí asume el rol absoluto de ser gato perseguidor, por esta razón empuja a Juanita para quitarle la cola. Juan Ernesto, Noemí y Juanita reconocen la regla constitutiva que le permite triunfar en la competencia. Por lo tanto, hacen prevalecer su interés de ganar sobre los procesos de concertación que median las interacciones en el juego. De esta manera, Juan Ernesto y sus dos amigas de juego, Noemí y Juanita, RPO desde una función hetero-orientada que da predominancia a la competencia por encima de posibles negociaciones que eviten una ruptura afectivo – cognitiva con sus compañeros de juego.

Durante la segunda sesión del juego, Juan Ernesto y Salvador juegan al Lobo feroz. En esta oportunidad, Juan Ernesto es perseguidor

(lobo) y Salvador es perseguido (presa). Así, Juan Ernesto se agacha a recoger la pelota y rápidamente se da vuelta para quedar enfrente de Salvador, quien sonrío en tono de provocación. Juan Ernesto tira la pelota y atrapa a Salvador, que intenta evadir la pelota dando una vuelta, pero recibe el golpe de la pelota por la espalda. En este episodio Juan Ernesto acepta la provocación juguetona de Salvador con su mirada y sus gestos, pero se concentra en su rol de lobo para atrapar a su amigo y con ello evidencia un RPO concertada propia de una sintonía con los intereses personales para ganar en la competencia a partir del reconocimiento del sistema regulativo que media la competencia.

Durante la tercera sesión, Juan Ernesto y Mariana juegan al Lobo feroz. Mariana es lobo y Juan Ernesto es una presa. Así, Mariana va tras la pelota y ve de frente a Juan Ernesto, con una sonrisa se fija en él y sale a perseguirlo, mientras Juan Ernesto la observa, da media vuelta y sale a correr, pero se resbala. Entonces, Mariana se le acerca y le tira la pelota mientras está en el piso, lo atrapa y se va sonriendo. En este episodio de juego Juan Ernesto y Mariana evidencian un RPO hetero orientada debido a que sus acciones simbólicas se sintonizan con las reglas que definen la competencia y sus interacciones en el juego.

En la cuarta sesión, Juan Ernesto y Virginia juegan a Gato y Ratón. Juan Ernesto es perseguidor y Virginia es perseguida. Juan Ernesto fija su mirada en Virginia que está al otro lado del salón y se atraviesa para perseguirla con una sonrisa mientras ella lo observa venir y corre alejándose de él. Juan Ernesto corre y se resbala. Cae al suelo boca abajo, se para rápidamente y sale tras ella nuevamente sonriendo. Así, las acciones de Juan Ernesto se enmarcan en un RPO concertada en el momento en que Juan Ernesto detiene su carrera por su caída repentina, se da cuenta que Virginia continua disponible para ser atrapada como presa y se sintoniza con el rol de la competencia, al mismo tiempo que reconoce que su caída no le impide seguir en su rol de lobo. De esta manera, Juan Ernesto se sintoniza con la acción burlesca de Virginia y de manera amigable sigue en su rol de gato en la competencia.

Durante la quinta Sesión, Juan Ernesto y Noemí juegan al Lobo Feroz. Noemí es lobo y Juan Ernesto es presa. Noemí recoge la pelota y queda frente con Juan Ernesto, le tira la pelota y lo atrapa. Juan Ernesto la observa fijamente, sale a correr, se cae y en este momento Noemí le pega con la pelota. Después Juan Ernesto dice «me tocó a mí, me tocó a mí». En este episodio, tanto Noemí como Juan Ernesto toman conciencia de su rol de lobo a partir de la acción de Noemí de perseguir a Juan Ernesto. El niño intenta huir y cae, pero la competencia no se detiene y cada uno se concentra en su meta y su rol en la competencia: De esta manera, surge el RPO en un plano auto – orientado debido a que Juan Ernesto aclara a Noemí y, en ese sentido negocia con ella el siguiente turno de juego y demuestra así una sintonía con ella en la relación y sintonía con sus propias metas en la competencia.

Juan Ernesto, Juanita, y Mariana en la sexta sesión juegan al Gato y ratón. Juanita es gata mientras que Juan Ernesto y Mariana son ratones. Juanita en su rol de ratona persigue a los ratones con una sonrisa en círculo. Juan Ernesto corre más rápido que todos los niños y en un momento parece que él fuera el gato y que persiguiera a Juanita como ratona mientras que Mariana corre mirando hacia atrás, se fija en Juanita y se da media vuelta para quedar frente a ella y le sonrío. Por su parte Juanita la alcanza y le sonrío sin mostrar los dientes. En esta sesión, Juan Ernesto asume un RPO auto-orientada negociado junto con Noemí y otros niños para confundir al gato. De esta manera Juan Ernesto se sintoniza con los otros compañeros de juego y construyen maneras de manipular la situación a favor de todos los participantes.

Noemí y Juan Ernesto juegan al Lobo feroz en la séptima sesión. Noemí es loba y Juan Ernesto es presa. Noemí tiene la pelota en sus manos y está sonriendo. De repente fija su mirada en Juan Ernesto y

se da cuenta que está de espaldas, así que le tira la pelota y lo atrapa. Juan Ernesto no está observando el juego, siente el golpe de la pelota en la espalda y se agacha a recoger la pelota. En este episodio, Noemí y Juan Ernesto actúan de acuerdo con su rol de lobo y presa. Noemí se concentra en atrapar a Juan Ernesto con la pelota y Juan Ernesto en ser presa y luego asumir su rol de lobo. Por lo tanto, las acciones de ambos niños indican un RPO concertada en la relación lobo-presa.

Durante la octava sesión, de nuevo Noemí y Juan Ernesto juegan al lobo feroz. Noemí es lobo y Juan Ernesto es presa. Noemí corre al fondo del salón con una sonrisa mientras que Juan Ernesto corre en dirección opuesta. De repente Noemí lo persigue y con un grito y una sonrisa lanza la pelota y lo atrapa. En otro episodio de esta sesión, Noemí y Juan Ernesto demuestran un RPO concertada, dado que Juan Ernesto se identifica con su rol de presa y evita que Noemí lo atrape mientras que ella cumple con su rol de lobo. Así ambos se mantienen sintonía con sus metas y expectativas individuales en el juego.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La transformación de estrategias en función la comprensión de las reglas que definen el juego y las circunstancias que median las interacciones de Juan Ernesto con los otros niños en las ocho sesiones de juego son una contante del desempeño del niño. En relación con el RPO y el manejo de las reglas en los diferentes episodios del juego encontramos distintos posicionamientos de Juan Ernesto, así emerge en la primera sesión el RPO con una posición hetero-orientada; en la segunda sesión emerge una posición concertada en el RPO; de nuevo en la tercera sesión surge el RPO desde una posición hetero-orientada y en la cuarta sesión se registra el RPO desde una posición concertada. En las sesiones cinco y seis emerge el RPO desde una posición auto-orientada y en las sesiones siete y ocho surge una posición concertada. La Figura 1 registra el cambio de estrategias durante las ocho sesiones.

La Figura 1 presenta el tránsito del RPO en la trayectoria de participación de Juan Ernesto en los juegos de reglas Lobo Feroz y Gato y Ratón

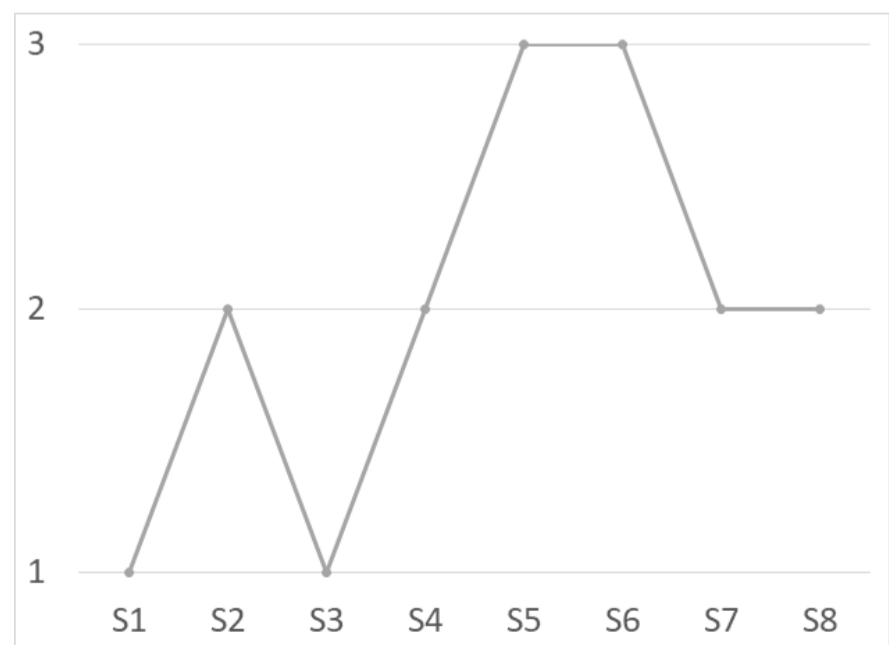


Figura 1. Trayectoria del PPS reconocimiento de la perspectiva de Juan Ernesto

Nota: RPO hetero-orientada / 2: RPO concertada / 3: RPO auto-orientada

Juan Ernesto en la sesión primera y tercera asume el RPO desde una posición hetero-orientada: En sus interacciones con Mariana y Noemí asume una conciencia emocional relacional que en el plano inter-psicológico asumen acciones que demuestran interés por las reglas constitutivas y regulativas de los juegos de competencia de la tradición oral. En esta postura hetero-orientada, cuando emergen los conflictos, el niño hace prevalecer su punto de vista personal y se desvincula de las emociones de los otros lo que plantea una ruptura en el plano afectivo-cognitivo. Así prevalece el interés en la competencia sobre las negociaciones que median las reglas (**Sánchez, 2003**)

En la segunda, cuarta, séptima y octava sesión, Juan Ernesto asumen el RPO desde una postura concertada. En las interacciones de Juan Ernesto y sus amigos se evidencia una conciencia de emoción relacional (**Adams, 2015 ; Fler, Rey & Veresov, 2017; Michell, 2016**). Durante estas sesiones los niños actúan en función de los acuerdos que imponen la regla constitutiva y la utilización de las reglas regulativas, lo que plantea una sintonía en el plano afectivo-cognitivo entre los participantes y actúa en sintonía con una nueva mirada o acuerdo de la situación. lo que plantea una sintonía en el plano afectivo-cognitivo. Así, la regla constitutiva y las reglas regulativas median las interacciones espontáneas en el juego. No obstante, cuando se infringe las reglas regulativas no emerge la negociación, sino que se impone la norma (**Vygotsky, 2012**)

Juan Ernesto asume en la sexta y séptima sesión el RPO auto orientada. Así demuestra en un plano intrasubjetivo una sintonía afectiva con las metas y expectativa de sí mismo en relación con las metas y expectativa de sus compañeros de juego, lo que implica evitar una ruptura en el plano afectivo-cognitivo con el otro. La regla constitutiva que define como ganar y perder en la competencia esta interiorizada, mientras las reglas regulativas son negociadas con los otros en función de la comprensión de las circunstancias que median la interacción en el juego (**Krichevets, 2018; Peredo, 2019; Vygotsky, 2012**). Entonces, la regla constitutiva y regulativa median las interacciones espontáneas en el juego y cuando se infringe las reglas regulativas emerge la negociación. De esta manera las acciones demuestran sintonía con su propia mirada de la situación, Por tanto, esta perspectiva se materializa en acciones individuales en las que predomina el interés en la competencia (**Reyes – Rojas, Sánchez – Ríos & Simão, 2022**).

Desde esta mirada, los juegos planteados demuestran su efecto en el desarrollo de PPS al desafiar momento a momento a los participantes para resolver situaciones y conflictos en el juego, a negociar las reglas y demuestra que el RPO se inscribe en un flujo continuo de experiencias afectivo-cognitivas que se actualizan momento a momento (**Simão, 2010**).

De esta manera, los episodios elegidos actúan como situaciones concretas de desarrollo en el que co-existen diferentes intenciones en los niños participantes, pero en el plano individual se eligen unas intenciones particulares ya sea para ganar el juego o para ayudar a otros a ganar el juego. Los otros asumen diferentes posicionamientos, a veces interpelan, provocan, imponen límites, se burlan y con todos estos posicionamientos plantean continuidades y rupturas en un plano afectivo-cognitivo. Asimismo, estas continuidades y rupturas hacen parte de una experiencia de relación, asociada con la noción de Perezhivanie, en la que momento a momento y que se traducen en vivencias que se vinculan con la manera como cada persona apropia para sí misma la situación afectivo-cognitiva que le plantea la relación con los otros (**Adams, 2015; Fler, Rey & Veresov, 2017; Michell, 2016**).

La relación yo – otro – mundo da lugar a un proceso de significación en el que se produce una multiplicidad de reconstrucciones de los

mensajes dirigidos por las personas, entre sí. En este proceso dialógico, cada persona transforma activamente las expresiones de los demás, tratando de integrarlas en su base afectivo-cognitiva personal, que, por regla general, también se transforma. Este proceso se refiere a la dinámica del juego simbólico (**Reyes – Rojas, Sánchez – Ríos & Simão, 2022; Sánchez, 2003**)

En el estudio de caso planteado reafirma los principios del método sociogenético y la concepción bidireccional del desarrollo de los PPS, en la medida que Juan Ernesto logra el control voluntario del proceso de RPO y generar a voluntad estrategias, planes y acuerdos para mejorar el juego y con ello mejorar la convivencia de los participantes (**Vygotsky, 2012**). Por otra parte, el PPS de Reconocimiento de la perspectiva del otro evidencia que el desarrollo no ocurre linealmente, sino que en algunos episodios ocurren interacciones en las que se enfatizan los propósitos individuales para reiterar que el concepto de desarrollo vygotskyano.

Este trabajo ha sido producto de la revisión exhaustiva de los textos de Vygotsky con el objetivo de develar su propuesta acerca del proceso de RPO en su obra. Después de la revisión encontramos que el RPO se vincula de manera estrecha con el dominio de la propia conducta en Vygotsky y con su método socio-genético. En el plano empírico vinculamos el análisis de un caso es a partir de los postulados de Vygotsky y del CSC se pueden reconocer rupturas o sintonías en el plano afectivo-cognitivo con los otros o explicar cómo cambian en edades tempranas los Procesos Psicológicos Superiores que dan cuenta del reconocimiento del otro.

Referencias

- Adams, M. (2015). A cultural historical theoretical perspective of discourse and design in the science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 329-338. doi:<https://doi.org/10.1007/s11422-014-9575-2>
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149-1160. <https://doi.org/10.1111/bjet.12191>
- Clarà, M. (2017). How Instruction Influences Conceptual Development: Vygotsky's Theory Revisited. *Educational Psychologist*, 52(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1221765>
- Devos, N.J. (2016). Exploring Social Interaction as a Resource in CLIL. In: *Peer Interactions in New Content and Language Integrated Settings*. *Educational Linguistics*, vol 24. Springer, Cham. https://doi.org/bd.univalle.edu.co/10.1007/978-3-319-22219-6_4
- Fler, M., Rey, G., & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subJuan Ernestocivity: Setting the stage. In *Perezhivanie, emotions and subJuan Ernestocivity* (pp. 1-15). Springer, Singapore.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. I., & Target, M. (2002). La regulación afectiva, la mentalización y el desarrollo del self. *Revista Internacional de Psicoanálisis en Aperturas*.
- Glauser-Abou Ismail, N., Pahl, A., & Tschiesner, R. (2022). Play-Based Physics Learning in Kindergarten. *Education Sciences*, 12(5), 300. <https://doi.org/10.3390/educsci12050300>
- Maldonado, M. & Barajas, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de psicología*. Vol. 11, nº 1, pp. 10-24.
- Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15–26. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.17759/chp.2020160303>

- Michell, M. (2016). Finding the "Prism": Understanding Vygotsky's "Perezhivanie" as an Ontogenetic Unit of Child Consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5-33. https://doi.org/10.1163/9789004419971_005
- Nathalie Glauser-Abou Ismail, Pahl, A., & Tschiesner, R. (2022). Play-based physics learning in kindergarten. *Education Sciences*, 12(5), 300. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci12050300>
- Öçal, T., & Halmatov, M. (2021). Children's mathematics integrated play experiences during play times. *Acta Didáctica Napocensia*, 14(2), 99-109. doi:<https://doi.org/10.24193/adn.14.2.8>
- Öner, S. (2010). Children as intentional agents The contribution of sensitive caregiving on the way to the development of theory of mind. *Journal of European Psychology Students*, Vol. 2, 2010. Dogus University, Turkey. <https://doi.org/10.5334/jeps.al>
- Parviz M. & Somayyeh S. (2012). A Critical Look at the Status of Affect in Second Language Acquisition Research: Lessons from Vygotsky's Legacy. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*, 3(2), 36-42.
- Peredo, R (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de Investigacion Psicologica*, (21), 89-106.
- Reyes – Rojas, M; Sánchez – Ríos, H & Simão, L.M (2022). Convivencia y juegos en clave de humor: Aproximaciones a las acciones humorísticas y al manejo de las reglas. Tesis doctoral. Universidad del Valle (Sin publicar)
- Rodríguez, W. (2015). Reflexividad Histórica, Problematización E Indagación Dialógica Como Herramientas Para Repensar El Concepto Vygotskiano De Zona De Desarrollo Próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233245620002>
- Sánchez – Ríos, H.& Reyes-Rojas, M. (2021). Game Playing and Rules Management: A View at Children's Development from Vygotsky's Sociocultural Theory. In: Fossa, P. (eds) *Latin American Advances in Subjectivity and Development. Latin American Voices*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72953-0_7
- Sánchez, H. (2003). El juego de reglas. Escenario para la convivencia". En: Puche, R & Restrepo, O, "¿Y del respeto que? Tomo 1. Artes Gráficas, p 67 – 84. ISBN 858 33 4694 2.
- Simão, L. M. (2003). Beside rupture—disquiet; beyond the other—alterity. *Culture & Psychology*, 9(4), 449-459.
- Tomassello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana* (Vol. 3085). Katz Editores.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L (1933/2018) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Austral.
- Vygotsky, L (1931/2012). *Historia de los procesos psicológicos superiores* (Tomo III) en *Obras escogidas – Problemas del desarrollo de la psique*. Nuevo Mundo
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Worthington, M., & Van Oers, B. (2016). Pretend play and the cultural foundations of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2015.1120520>
- Yin, R (2003) *Case study research: design and methods*. Serie Applied social research methods series Vol 5 Sage Publications