

## REFLEXIÓN ACERCA DEL ROL DEL PEDAGOGO EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

*Recibido: 13 julio 2016 \* aprobado: 7 septiembre 2016*

CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ MORENO

*Pontificia Universidad Javeriana*

*c.gonzalezm@javeriana.edu.co*

### Resumen

En este artículo se hace una reflexión acerca de una experiencia didáctica e investigativa en el aula de clase con niños de último grado de preescolar. El objetivo fue la formación de la función simbólica en el nivel complejo por medio del juego de roles sociales en un grupo de 28 niños entre los 5 y 6 años. El constructo teórico que orientó esta investigación fue el enfoque histórico-cultural propuesto por Vigotsky y su escuela psicológica. Los hallazgos muestran que el rol del pedagogo en educación inicial puede impactar positivamente el desarrollo simbólico infantil, además de consolidar el desarrollo de la personalidad, la iniciativa y la autorregulación emocional de los niños. Las acciones didácticas realizadas tuvieron una mirada investigativa, lo que fortaleció el desarrollo de la reflexión y la creatividad en el quehacer pedagógico.

*Palabras clave: papel del pedagogo, desarrollo de la personalidad, experiencia pedagógica, juegos educativos, educación preescolar.*

### Abstract

This article presents a reflection on a learning and research experience in the classroom with children in their last year of preschool. The goal was the formation of a symbolic function in the complex level through social role-play in a group of 28 children between 5 and 6 years. The theoretical construct that guided this research was the historical-cultural approach proposed by Vygotsky and his psychological school of thought. The findings show that the role of the professor in early childhood education can positively impact the symbolic child development, and strengthen the development of personality, initiative and emotional self-regulation of children. These educational actions had an investigative focus, which strengthened the development of thinking and creativity in the pedagogical practice.

*Keyword: teacher's role, personality development, teaching experience, educational games, preschool education.*

*Este trabajo hace parte de una de las reflexiones realizadas en la investigación de la tesis doctoral "El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares" en la Universidad Iberoamericana de Puebla-México.*



La educación inicial promueve el desarrollo del niño cuando utiliza las actividades rectoras o características de cada edad del desarrollo. De las acciones que realice el pedagogo utilizando las actividades principales de la etapa preescolar depende el desarrollo del niño (Talizina, 2009). Una de las actividades principales en la etapa preescolar es el juego de roles sociales (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

El juego promueve el desarrollo del niño sólo si pasa de las formas sencillas a las formas maduras (Hakkarainen y Bredikyte, 2014, 2015). El juego de roles sociales facilita el desarrollo de la creatividad, la imaginación, el respeto de normas sociales, la toma de decisiones y la concienciación respecto a sus consecuencias. Asimismo, el juego de roles sociales permite el desarrollo de la función simbólica por niveles del desarrollo (materializado, perceptivo y verbal) (González-Moreno, 2016). La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios materializados (acciones con sustitutos de objetos), perceptivos (propuesta de símbolos en el plano gráfico) y verbales (uso de la palabra como signo) en el juego grupal.

Elkonin señala que en la edad preescolar es importante que los niños alcancen el dominio de los signos y los símbolos en el juego (Talizina, 2009). En el juego los niños desarrollan la habilidad en la comprensión y expresión simbólica en la interacción con los otros roles. La simbolización amplía los horizontes intelectuales de los niños, liberándolos de las restricciones de tiempo y espacio y permite que adquieran información acerca de la realidad sin experimentarla directamente (DeLoache, Pierroutsakos y Uttal, 2003).

La adquisición de una variedad de sistemas de símbolos es uno de los objetivos principales de la educación de la primera infancia (Uttal y Yuan, 2014). Cuando los niños dominan una amplia variedad de sistemas de símbolos participan de forma plena y activa en la sociedad (DeLoache, Pierroutsakos y Uttal, 2003) y en la vida académica (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2013). Asimismo, cuando los niños utilizan de manera consciente y reflexiva diversos medios simbólicos, logran crear nuevas acciones lo que facilita la interacción social y posibilita que consideren diversas perspectivas para solucionar un problema, siendo sensibles y comprometidos con los otros.

Un reto para el niño en el desarrollo de la habilidad de crear símbolos en el juego se deriva de la posibilidad de comprender las características propias del objeto y de representar a través de acciones las características de otro objeto, imaginando situaciones diversas que se expresan por medio de acciones. Esto implica el desarrollo de varias habilidades simultáneas. Lo que significa que el niño debe considerar un objeto en sí mismo y una forma de representación de algo más (Uttal, Scudder y DeLoache, 1997; DeLoache, Uttal y Pierroutsakos, 1998).

Desde el punto de vista psicológico la función simbólica es un aspecto fundamental en el desarrollo infantil, sin embargo son pocos los estudios que muestran de qué manera es posible lograr este desarrollo desde el ámbito educativo de manera intencional y sistemática. Por lo anterior, el objetivo de este artículo es mostrar cuál es el rol del pedagogo en la formación de la función simbólica en el nivel complejo en un grupo de niños preescolares de 5 y 6 años. Para lograr este objetivo se hace una reflexión respecto al quehacer pedagógico desde la mirada como investigador en educación inicial.

### **Metodología**

Esta investigación está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995), el cual pretende estudiar la función simbólica durante su formación en el juego de roles sociales (González-Moreno y Solovieva, 2014). En este proceso se hicieron registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en la que se registró el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico de los niños. La estrategia investigativa consistió en crear las condiciones que aseguraran la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica como lo plantea Galperin (1979, 1986), en este caso se trata de la función simbólica.

De manera específica, el planteamiento metodológico de este estudio consistió en el desarrollo de la función simbólica, lo que implicó su interiorización gradual con el apoyo inicial del adulto. En todos los momentos se utilizó la base orientadora de la acción, al introducir cada uno de los elementos y procedimientos del juego. El proceso de orientación constituye la parte más importante de cada una de las formas de la actividad psíquica (Galperin, 1979); además, la orientación facilita la formación de las acciones mentales (Galperin, 1995). Así, se determinó el contenido de la orientación específica que iban a tener las actividades de intervención, se tuvieron en cuenta la información y las formas de interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentaron los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa del niño dentro del juego. La investigación experimental es posible únicamente en el proceso de formación prolongada de la actividad lúdica en un grupo de niños, para dirigir su desarrollo paulatino; y uno de sus objetivos consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (Elkonin, 1980).

### **Participantes**

En el estudio participaron 28 niños de 5-6 años de último grado de preescolar de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, D. C, de los cuales 14 son niñas y 14 niños con una edad media de 5.2 años.

### Procedimiento

El programa de intervención se realizó durante un año escolar, en total se hicieron 130 sesiones de juego. Este programa de intervención se diseñó considerando aportaciones teóricas y metodológicas sobre el juego (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; Hakkarainen y Bredikyte, 2015). Cada sesión tuvo una duración de dos horas y se realizó en el aula de clase con el grupo de niños. Las sesiones se grabaron con videocámara, con autorización de los padres de los niños y de la institución educativa.

Para iniciar el juego de roles sociales los participantes se reunían y comenzaban a identificar una idea de juego que fuera significativa para todos los involucrados. Una vez que los niños estaban de acuerdo en una propuesta de juego, intentaban descubrir los puntos en común. Los participantes empezaban a negociar ideas para el juego considerando sus experiencias individuales (Göncü, 1993; Göncü, Jain y Tuermer, 2007). Después, los participantes hacían un plan que les permitía materializar sus ideas en la representación de los roles. En la representación de los roles los niños re-estructuraban sus ideas y enriquecían el contenido. Esto significa que las palabras eran utilizadas de manera versátil (Diachenko, 2013). En la tabla 1 se presentan las etapas de juego diseñadas en esta investigación.

TABLA 1: ETAPAS DEL JUEGO DE ROLES

ETAPAS DEL JUEGO	DESCRIPCIÓN
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos	*Se utilizan objetos en la representación de los roles.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales	*Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones	*Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	*En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles.

Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo

\*En esta etapa de juego los niños conjuntamente con el adulto construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representa un rol.

\*En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema.

\*Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.

---

### **Rol del adulto**

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

Cuando el adulto participa en el juego puede observar las interacciones de los niños y de esta manera logra identificar sus intereses, sus necesidades, sus particularidades de desarrollo, sus motivaciones para asumir un rol o para apoyar a otro rol cuando siente que es frágil y necesita apoyo. El adulto en un primer momento orientaba con el lenguaje la actividad de juego de roles durante la interacción dialógica compartida con los niños. El adulto se podía apoyar en la necesidad y el motivo (objeto al cual se dirige la actividad: comunicarse) para la implementación de la actividad de juego. Es así como los niños poco a poco empezaron a realizar por sí solos lo que ayer no podrían realizar sino con ayuda del adulto.

El reto consistió en crear las condiciones que aseguraran la participación de cada uno de los niños en el juego. De esta manera, los niños gradualmente utilizaban estrategias de orientación de sus acciones propias considerando las condiciones esenciales del juego. Por lo que fue necesario identificar cómo los niños dirigen la atención de los otros roles en el juego y qué estrategias usaban para apoyar a que el juego avanzara hacia las formas más complejas.

La realización de una acción simple tras una orientación verbal puede ser considerada como el eje de conducta voluntaria regulada por el lenguaje (Luria, 1979) y de la calidad de acciones en el juego hasta sus formas más complejas. Después, el mismo niño en su rol empezaba a orientar las acciones de los demás roles y las propias acciones con su

lenguaje. En la tabla 2 se presenta la transformación del proceso de orientación que se presentó en el juego de roles.

**TABLA 2: TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN**

ORIENTACIÓN ORIENTACIÓN DEL ADULTO AL GRUPO DE NIÑOS	CÓMO LOS NIÑOS SUBORDINAN SUS ACCIONES A LA ORIENTACIÓN DEL ADULTO	CÓMO LOS NIÑOS SUBORDINAN SUS ACCIONES A LA ORIENTACIÓN DE SU PROPIO LENGUAJE
<p>La forma de interacción desplegada en la orientación que aportó el adulto proporcionó una experiencia simbólica enriquecida al grupo de niños. Para lograr esto fue importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*El uso de expresiones comunicativas afectivas con el grupo de niños.</li> <li>*Claridad en el uso de expresiones e indicaciones iniciales con los niños.</li> <li>*Mirar a los niños a los ojos para que sintieran empatía con el adulto durante la conversación dialógica inicial, durante su interacción al participar en alguno de los roles y en la reflexión final de la actividad.</li> </ul> <p>El adulto utilizaba medios materializados, perceptivos y verbales en la orientación que brindaba a los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Tenían presente el objetivo de la acción que realizaban.</li> <li>*Llevaban a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Empezaron a proponer los objetivos de las acciones propias.</li> <li>*Realizaron acciones considerando sus propias expresiones verbales lo que les ayudaba a planear lo que iban a hacer de manera creativa.</li> </ul>

Si el adulto no brinda orientación en el juego las acciones de los niños son caóticas y el juego no avanza hacia las formas más complejas.

La interacción comunicativa fue importante desde el inicio mismo de la actividad de juego de roles. Esta interacción permitió generar diálogos o conversaciones entre los participantes. Además, esta interacción posibilitó el desarrollo de la intersubjetividad que se refiere a los significados compartidos respecto a la situación de juego que poco a poco se enriquecen con la participación del grupo de niños.

Cuando los niños se comunicaban en el juego expresaban su sentir respecto a sus experiencias personales y a la experiencia propia de juego. Esta interacción facilitó la toma de una postura con criterios propios para comunicar ideas, sentimientos, emociones y formas de ver el mundo. Por esta razón, fue necesario identificar qué y cómo se comunicaban los niños en el juego, cómo interactuaban con los otros al representar los roles, con qué nivel de complejidad utilizaban el vocabulario y construían frases, qué motivaba al hablante a comunicarse con el oyente, qué tipo de información expresaban los niños en sus roles, qué tipo de acciones realizaban los niños para mantener las interacciones comunicativas intencionales con los otros.

El adulto realizó la sistematización de la experiencia de juego sesión a sesión para lograr identificar indicios de cambio en el desarrollo simbólico de los niños, sus progresos y avances. Para hacer la sistematización se consideró tanto al juego de roles –como actividad que realizan los niños- como a la función simbólica –formación psicológica que se está desarrollando-. Además, fue necesario que el adulto ayudara a los niños a comprender la intencionalidad de uso de los medios simbólicos en el juego para que se promovieran sus posibilidades de participación y expresión simbólica activa.

La comprensión implicó transformaciones sucesivas en las acciones de los niños. Estas transformaciones iban desde la realización de acciones simbólicas aisladas hasta la integración de secuencias de acciones simbólicas simultáneas en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Cuando los niños comprendían el significado y la intencionalidad de las acciones simbólicas lograban describir, explicar y usar el lenguaje narrativo para construir historias conjuntamente y de manera interactiva.

### **Consideraciones éticas**

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (2015), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

### **Resultados**

En este estudio se encontró que tanto el juego de roles como la función simbólica se complejizaron debido a las acciones intencionales orientadas por la pedagoga con el grupo de niños. En la tabla 3 se presentan las características del juego de roles sociales en el nivel complejo que se desarrollaron durante la intervención.

**TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO DE ROLES SOCIALES**

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p>Los niños no proponían roles ni reglas.</p> <p>Los niños no lograban ponerse en el lugar del otro.</p> <p>Los niños perdían el objetivo de la actividad en el juego ante interferencias externas.</p>	<p>Los niños aprendieron a participar en los roles y a proponer reglas.</p> <p>Posibilidad de ponerse en el lugar del otro.</p> <p>Posibilidad de ser flexible al considerar diversas perspectivas para resolver una situación problema.</p> <p>Posibilidad de proponer acciones creativas en el rol propio y mantener la interacción activa e interactiva con los otros roles.</p> <p>Aparición de situaciones imaginarias recreadas con expresiones verbales enriquecidas y acciones.</p> <p>Posibilidad de ajustar las acciones propias al proceso del juego con los otros.</p> <p>Los participantes estaban muy involucrados emocionalmente en el juego, lo que se expresaba en las acciones verbales y no verbales.</p> <p>Ante interferencias externas los participantes proponen estrategias que permiten que el juego continúe.</p> <p>Expresión real de sentimientos y emociones en el juego.</p> <p>Posibilidad de continuar interacciones comunicativas con los participantes en el juego durante un período de tiempo largo. Esto significa que las interacciones con los roles se fortalecen.</p> <p>La experiencia de juego trasciende el contexto de la actividad lúdica.</p> <p>Motivación para participar en la actividad de juego y realizar acciones imaginativas en otras situaciones.</p>

---

La habilidad compleja en el juego de roles surgió cuando los niños lograron representar en su mente de manera consciente y voluntaria la posibilidad simultánea de usar símbolos en el nivel materializado, perceptivo y verbal y ejecutaban las acciones correspondientes. En la tabla 4 se presentan las características del desarrollo de la función simbólica en el nivel complejo.



**TABLA 4: CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA**

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p><b>1. Acciones materializadas simbólicas</b></p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel materializado.</p> <p>Ausencia de secuencias de acciones imaginarias.</p>	<p><b>1. Acciones materializadas simbólicas</b></p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel materializado.</p> <p>Surgen secuencias de acciones imaginarias.</p>
<p><b>2. Acciones perceptivas simbólicas</b></p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el plano gráfico.</p>	<p><b>2. Acciones perceptivas simbólicas</b></p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el plano gráfico.</p>
<p><b>3. Acciones verbales simbólicas</b></p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel verbal.</p>	<p><b>3. Acciones verbales simbólicas</b></p> <p>Con el uso del lenguaje como medio simbólico se analiza el juego.</p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel verbal. Surgen expresiones verbales enriquecidas.</p>

En la tabla 5 se presentan las características de la comprensión y expresión simbólica en los niños durante la intervención en la que se usó el juego de roles sociales.

**TABLA 5: CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN SIMBÓLICA**

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p><b>Comprensión simbólica</b></p> <p>*Ausencia de comprensión del uso de medios simbólicos (materializados y perceptivos) en el juego.</p> <p>*Ausencia de comprensión de la intencionalidad en el uso de medios simbólicos por parte de los otros roles</p>	<p><b>Comprensión simbólica</b></p> <p>*Comprende cómo y porqué se usan medios simbólicos (materializados y perceptivos) en el juego.</p> <p>*Comprende la intencionalidad (propósito) en el uso de medios simbólicos por parte de los otros roles.</p> <p>*El juego se constituye en una actividad colaborativa en la que los participantes se aseguran de que haya comprensión del uso de medios simbólicos. Como estrategia de verificación de la comprensión, los niños al asumir los roles son sensibles a lo que los otros dicen y hacen.</p>

#### ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES

##### Expresión simbólica

\*Ausencia de uso de medios simbólicos en los niveles materializado, perceptivo y verbal para planear acciones, regular el comportamiento (de otros y el propio) y resolver problemas que surgen en el juego.

\*Ausencia de expresión de secuencias de acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal.

#### ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES

##### Expresión simbólica

\*Usa medios simbólicos en los niveles materializado, perceptivo y verbal para planear acciones, regular el comportamiento (de otros y el propio) y resolver problemas que surgen en el juego.

\*Inicia una interacción comunicativa con otros roles haciendo uso de medios simbólicos de acuerdo a la temática y situación de juego compartido.

\*Organización en la propuesta secuencial y coherente del uso de medios simbólicos de acuerdo a la situación específica y particular de la temática de juego.

\*Expresión de secuencias de acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal.

\*Atribución de significado al uso de objetos, medios perceptivos y verbales con contenido simbólico, lo que facilita la representación de los roles.

\*El uso de medios simbólicos posibilita que los niños transformen la forma en la que ven el juego y por consiguiente sus acciones (materializadas, perceptivas y verbales) se enriquecen.

En la figura 1 se presenta un ejemplo de uso de medios perceptivos en una de las sesiones de juego. Los medios perceptivos posibilitaron que los niños dibujaran sus propias historias y de esta manera orientaron sus acciones en el juego. Por ejemplo, en el juego "la búsqueda del muñeco desaparecido" los niños deseaban encontrar un muñeco que estaba perdido y que nadie encontraba por ningún lado.

En esta sesión de juego los niños durante la conversación inicial proyectaron sus deseos de ser ingeniosos para encontrar algunas pistas que les permitieran descubrir el paradero del muñeco. En la figura 2 se presenta un ejemplo de conversación dialógica en el juego "la búsqueda del muñeco desaparecido".

## Discusión

Durante la implementación del programa de intervención se pudo determinar el nivel de desarrollo simbólico que los niños iban alcanzando. Esto posibilitó que la pedagogía

poco a poco ayudara a complejizar tanto el juego de roles como los niveles de desarrollo simbólico. Lo que hizo que en el juego surgiera una acción simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal fue intención del niño. Esto significa que cualquier objeto puede convertirse en un símbolo de si alguien tiene la intención de que lo sea (Uttal y Yuan, 2014).

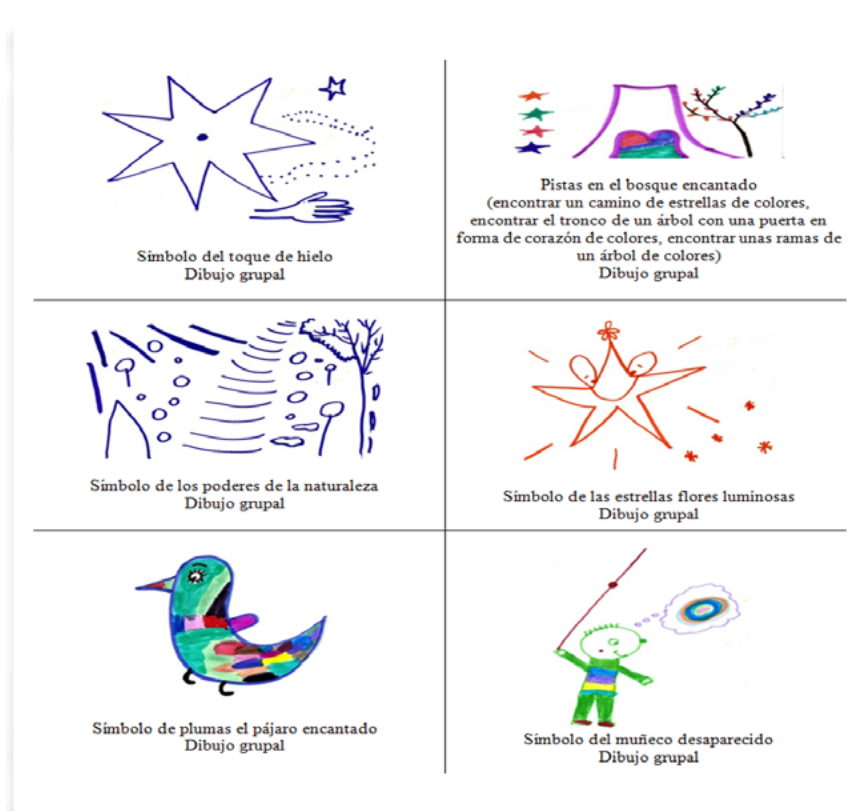


FIGURA 1. EJEMPLO DE USO DE MEDIOS PERCEPTIVOS EN EL JUEGO “LA BÚSQUEDA DEL MUÑECO DESAPARECIDO”

En el nivel materializado el niño utilizaba un objeto como sustituto de otro realizando las acciones características de ese objeto que está sustituyendo. Lo que tiene mayor importancia era la utilización funcional de un objeto como otro, es decir, la posibilidad de realizar acciones con ayuda del gesto representativo (Vigotsky, 1995). Era el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que les confiere sentido (Vigotsky, 1996). Toda la actividad simbólica representacional, estaba llena de gestos indicadores que señalaba un significado nuevo (Vigotsky, 2001). En el nivel perceptivo el niño proponía el uso creativo de símbolos dibujados para resolver alguna situación problema particular en el juego. En el nivel verbal el

niño comunicaba con expresiones lingüísticas enriquecidas formas diversas de resolver problemas en el juego considerando diferentes perspectivas.

**Niño (SB):** yo quiero tener el poder del toque de hielo para convertir todo el hielo, quiero que el hielo sea mágico.  
**Niña (AD):** yo quiero ser la princesa de la naturaleza que ayuda a encontrar al muñeco que está perdido.  
**Adulto:** tú (SB) podrías ser un hechicero ingenioso de toque de hielo que hace que la búsqueda del muñeco desaparecido esté llena de aventuras mágicas.  
**Niño (SB):** si digamos que el hielo es hielo encantado.  
**Niña (AD):** y la princesa de la naturaleza ayuda a desencantar el hielo, yo también soy ingeniosa.  
**Niño (AD):** tenemos que encontrar pistas para descubrir dónde está el muñeco desaparecido.  
**Niña (AD):** y yo tengo que encontrar la manera de desencantar el hielo mágico ¿cómo lo voy a lograr?  
**Niña (EC):** puedes utilizar algo de la naturaleza princesa.  
**Niña (AD):** ¿pero qué podría usar para desencantar el hielo mágico?  
**Niña (KC):** podrías usar estrellas flores brillantes.  
**Niña (AD):** ¿estrellas flores brillantes?  
**Niña (KC):** las estrellas flores están en la montaña más alta de este bosque.  
**Niña (AD):** si, es perfecto.  
**Adulto:** eso significa que esas estrellas flores brillantes son las más luminosas que existen y con su luz vas a poder derretir el hielo.  
**Niño (C):** pero tenemos que hacer las pistas para poder ayudar a la princesa de la naturaleza.

FIGURA 2. EJEMPLO DE CONVERSACIÓN DIALÓGICA EN EL JUEGO “LA BÚSQUEDA DEL MUÑECO DESAPARECIDO”

La creación de formas complejas de actividad no se produjo súbitamente sino que fueron el producto de un largo proceso de desarrollo, y pasaron a través de una serie de etapas, llegando a diferentes niveles de desarrollo así como lo plantea Luria (1979). El juego de roles transcurrió a través del desarrollo de cinco etapas (juego de roles sociales con el uso de objetos, juego de roles sociales con sustitutos objetales, juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones, juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos, juego de roles sociales narrativo) que posibilitaron el desarrollo simbólico en tres niveles (materializado, perceptivo y verbal).

Varios factores destacan la complejidad de la aparición de la función simbólica en el juego de roles. Por una parte está la participación interactiva del adulto quien modelaba el uso de objetos como sustitutos de otros realizando las acciones correspondientes al objeto que era sustituido. Por otra parte está la comprensión de la relación del símbolo con el referente así como lo plantea DeLoache (1991, 1995). Finalmente está la participación de redes de significados complejos en el uso de objetos que sustituyen a otros (Palacios y Rodríguez, 2015). Para Vigotsky la significación es la característica esencial de la psique humana la cual permite utilizar signos internos como medios de apoyo, por ejemplo, a la memoria o al pensamiento (en Solovieva, 2014).

El juego de roles sociales en el nivel complejo permitió promover el desarrollo de la personalidad del niño y suscitó el desarrollo de formaciones psicológicas como la función simbólica, la imaginación, la conducta voluntaria y la reflexión. En el juego de roles se introdujo el respeto de las reglas y los turnos, se impulsó el desarrollo de la imaginación (los niños imaginaban los roles y los comportamientos de cada personaje, los objetos que requerían, las reglas que se debían cumplir), se desarrolló la reflexión de conductas positivas y negativas (Lázaro, 2009; González-Moreno, 2015; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011). En el juego se representaron situaciones sociales con sentido específico, lo que aportó aspectos positivos a la personalidad entre los que se destacan: la posibilidad de solucionar situaciones conflictivas, la reflexión de las acciones y actitudes propias y de los demás (Solovieva y Quintanar, 2012).

El juego se constituyó en un componente único y crucial en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales (Weisberg et. al, 2013). Asimismo, el juego cumplió una función importante en el desarrollo de la autorregulación emocional. Por medio del lenguaje y de los signos perceptivos que se usaron en el juego los niños codificaron y decodificaron significados que les permitió regular su propio comportamiento y el comportamiento de los demás. Esto significa que el uso de signos en el juego suscitó la posibilidad de leer al otro, su mirada, sus acciones e interacciones para modificar el comportamiento propio.

Por lo anterior, en la edad preescolar el juego de roles debe considerarse como una actividad intencional orientada por el pedagogo. El pedagogo debe buscar siempre que la actividad de juego avance hacia las formas más complejas. Por lo que es crucial que el pedagogo sea creativo en las sesiones de juego tanto en la propuesta temática, como en la elección de estrategias y objetos porque cada grupo de niños es diferente al anterior. Es así como el adulto desarrolla la zona de desarrollo próximo porque logra mantener una actividad lúdica motivante e interesante en su interacción con un grupo de niños al dar lo mejor de sí en cada sesión de juego (Bredikyte, 2011).

El mismo hecho de asumir y representar un rol implicó un nivel avanzado de desarrollo simbólico, tanto a nivel de comprensión como de expresión, porque los niños representaban un personaje diferente a ellos mismos y estaban conscientes de eso. Los niños comprendían que podían asumir las características de un personaje real o imaginario y se expresan a través de acciones simbólicas.

Al asumir roles, los niños tenían la posibilidad de negociar puntos de vista de acuerdo a la situación de juego que ellos mismos planteaban, lo que permitió que surgieran formas avanzadas de expresiones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Para esto sucediera fue necesaria la comprensión simbólica de los diversos medios usados para que así los roles intercambien posturas y llegaran a acuerdos. De esta manera, el juego seguía avanzando. En las etapas de juego de roles sociales la habilidad de com-

prensión, expresión y creación simbólica se amplió. Los símbolos tenían un contenido específico de acuerdo a la temática. Algunos símbolos eran destinados a evocar emociones, otros comunicaban información y otros ayudaban a regular el comportamiento.

Cuando los niños se apropiaron del uso de los medios materializados, perceptivos y verbales en el juego se crearon formas nuevas de representación cognitiva, lo que generó la iniciativa intencional que se expresó en acciones simbólicas externas. Esto quiere decir que los medios materializados, perceptivos y verbales configuraron el desarrollo del pensamiento.

La actividad intelectual siempre presupone la solución de un problema (Solovieva, 2004, 2014). Podríamos decir que el pensamiento es, en esencia, la actividad de operar con signos (Wittgenstein, 1953). Estos signos podían ser externos o internos. Los signos internos conformaron la acción intelectual la cual se refirió a una acción generalizada que permitió relacionar entre sí diversos objetos o diversas características de un mismo objeto (Solovieva, 2014).

Este trabajo se constituye en un aporte innovador que contribuye de manera original con nuevas prácticas al trabajo con niños preescolares. La formación de la función simbólica por medio del juego de roles en la edad preescolar tiene un impacto exponencial en la vida presente y futura de los niños para el desarrollo del pensamiento conceptual, abstracto y simbólico. Además posibilita el desarrollo de una mejor sociedad porque permite que los niños se pongan en el lugar del otro, lo que permite considerar el bien común, es decir, aquello de lo que se benefician todos. Esto contribuye con la negociación, conciliación y consenso de diferentes puntos de vista.

A continuación se presenta la reflexión final desde la experiencia investigativa alcanzada en el aula.

### **Quehacer pedagógico como investigador en educación inicial**

El rol del docente como investigador posibilitó el desarrollo de dos tipos de prácticas en el aula en las que usa el lenguaje como medio de comunicación con los niños. Por una parte está la práctica reflexiva y por otra está la práctica creativa. Estas dos prácticas se convirtieron en aspectos interdependientes el uno del otro, lo cual posibilitó la generación de transformaciones en las acciones pedagógicas y didácticas con el grupo de niños. Además estos dos tipos de práctica permitieron generar acciones educativas innovadoras. En los dos casos las acciones del docente redundaron en la promoción de habilidades características de cada edad del desarrollo del niño y en la prevención de dificultades. Estas acciones en conjunto orientaron de la mejor manera las estrategias de intervención en el aula con el fin de contribuir con el bienestar y calidad de vida de los niños.

### **Práctica pedagógica reflexiva en educación inicial**

Uno de los objetivos de la práctica pedagógica se dirigió a la reflexión que realizó la docente acerca del análisis sistemático de sus acciones, las cuales buscaron comprender y transformar su quehacer en el aula. "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Es así como la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción" (Schön, 1998, p. 72). La reflexión orienta la acción pedagógica (Schön, 1987, 1991).

La investigación contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que ayuda a que el docente haga mejor su tarea. Posibilita la indagación, sistematización y reconstrucción de su saber pedagógico. La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. De igual forma, apoyan los procesos de reflexión sistemática que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender. La investigación que realiza el docente contribuye a la búsqueda del sentido de la acción educativa (Calvo, 2010, p. 153).

Para que la práctica pedagógica fuera reflexiva se requirió que la docente conociera acerca del desarrollo psicológico del niño. De esta manera, el adulto se hizo sensible respecto a los indicadores que muestran cómo se está desarrollando el niño y qué acciones son las más pertinentes y oportunas en cada instante dentro del aula. Uno de los indicadores fundamentales se refirió a observar cómo juega el niño con los demás.

El nivel de desarrollo del juego se pudo determinar observando cómo los niños usaban los objetos, cómo era la interacción de los niños con los otros, si lograban proponer el uso de objetos como sustitutos de otros, si usaban objetos imaginarios, si lograban participar en el juego asumiendo algún rol, si las acciones de los niños estaban determinadas por roles y reglas, si las interferencias externas no interrumpen el juego y los niños logran continuar, si los niños lograban resolver los problemas que surgían en el juego, qué estrategias utilizaban los niños y cómo resolvían los problemas.

La docente hacía el registro de observación respecto al tipo de acciones e interacciones comunicativas que los niños establecían con los otros niños y con el adulto. Esta observación también permitió desarrollar estrategias durante la intervención, lo que posibilitó

que los niños realizaran acciones en colaboración del adulto y después de manera independiente, lo que se refiere a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1991).

### **Práctica pedagógica creativa en educación inicial**

Las acciones creativas en pedagogía se desplegaron cuando la docente tenía la necesidad y motivación de enriquecer su propio quehacer, lo que finalmente condujo a que los niños desarrollaran y adquirieran las habilidades características de la infancia, las cuales se dirigen a la reflexión, la imaginación creativa, la función simbólica, la actividad voluntaria, además de ampliar su experiencia. Vigotsky decía “cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será la actividad de su imaginación creativa” (2004, p. 10).

La práctica pedagógica creativa requirió de un esfuerzo adicional de la pedagoga para cambiar de manera permanente sus acciones, para lo cual fue necesaria la constante búsqueda de saber conceptual, es decir, que fue indispensable el constante proceso de su formación, así como reconocer las necesidades de desarrollo específicas de los niños que se presentaban de manera particular en el aula de clase.

### **El lenguaje como medio utilizado por la pedagoga en la interacción comunicativa con los niños**

El lenguaje se constituyó en un medio de comunicación que requirió de acciones intencionadas por parte de la pedagoga para que así los niños empezaran a expresar sus ideas. Por ejemplo, en la actividad de juego de roles los niños tenían la posibilidad de manifestar su sentir acerca de la actividad propia, los roles, lo que les gusta y lo que no les gusta. El adulto era quien orientaba y motivaba esta reflexión usando el lenguaje con los niños.

En palabras de Vigotsky (1995, p. 147) “el lenguaje al principio es un medio de comunicación y tan sólo después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad”. El lenguaje permite organizar el pensamiento para reflexionar acerca de las propias acciones y las acciones de los demás. “La regulación del comportamiento ajeno por medio de la palabra nos lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada de la propia personalidad” (Vigotsky, p. 148). Esto significa que cuando el adulto usa el lenguaje como medio de comunicación y de reflexión acerca de las acciones en el juego, los niños gradualmente también empiezan a usar el lenguaje de manera intencional y reflexiva, lo que permite enriquecer el juego.



## Referencias

- Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu, Finland: Faculty of Education, University of Oulu.
- Calvo, G. (2010). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 148-157). Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. (2015). Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 62, 736-752.
- DeLoache, J. S. (1995). Early symbolic understanding and use. In D. Medin (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, Vol. 33 (pp. 65-114). New York: Academic Press.
- DeLoache, J., Uttal, D. and Pierroutsakos, S. (1998). The development of early symbolization: Educational implications. *Learning and Instruction*, 8(4), 325-339.
- DeLoache, J., Pierroutsakos, S. and Uttal, D. (2003). The Origins of Pictorial Competence. *Psychological science*, 12(4), 114-118.
- Diachenko, O.M. (2013). Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En: Y. Solovieva y L. Quintanar (Comps.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 197-204). México: Trillas.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Galperin, P.Y. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. (Comps.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 114-117). La Habana: Pueblo y Educación.
- Galperin, P.Y. (1995). About the investigation of intellectual development. In: Quintanar, L. Editor. *The formation psychological functions during the development of the child* (pp. 67-84). Mexico: Autonomous University of Tlaxcala.
- Göncü, A. (1993). Developments of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*. 36 (4), 185-198. doi:10.1159/000278206
- Göncü, A., Jain, J. y Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In *Play and Development: Evolutionary, sociocultural, and Functional Perspectives* (pp. 155 -78). A. Göncü y S. Gaskins (eds), Mahwah, NJ: LEA.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2011b). Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C. X. (2015). Formation of the symbolic function through the thematic social role- play in preschool. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241.
- González-Moreno, C.X. (2016). *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares*. (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana de Puebla, México.

- Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: Brooker L., Blaise M, Edwards S. (Eds.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 240-251). London: Sage.
- Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Flannery S. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42). New York: Routledge.
- Lázaro, E. (2009). Identificación temprana de dificultades para la actividad escolar. En: Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Bonilla, R., Mejía L., Eslava, J. y Florez, S. *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 23-34). México: Trillas.
- Luria, A. R. (1979). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Argentina: Editorial Cartago.
- Palacios, P., y Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, 24, 23-43. doi: 10.1002/icd.1873
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Puebla: Colección Neuropsicológica y Rehabilitación.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Uttal, D., Scudder, K. y DeLoache, J. (1997). Manipulatives as symbols: a new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of applied developmental psychology*, 18, 37-54.
- Uttal, D. y Yuan, L. (2014). Using symbols: developmental perspectives. *WIREs Cogn Sci* doi: 10.1002/wcs.1280
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4 – 84.
- Weisberg, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. (2013). Play, language development, and role of adult support. *Journal of Play*. 6(1), 39-54.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.