

Formas maduras del juego de roles sociales que promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en preescolares

Mature forms of social role-play that promote the complex development of symbolic function in preschool children

Claudia Ximena **González-Moreno**

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Calle 63 D No. 24-48 Bogotá, Colombia

Teléfono (57)(1) 4225321 Ext. 3445
correo electrónico: clauxigo@hotmail.com

Artículo recibido: 13 de noviembre de 2017; aceptado: 18 de marzo de 2018

RESUMEN

El objetivo de este estudio es determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en niños preescolares. Esta investigación es de tipo descriptivo. El método de investigación es la formación de los actos mentales por etapas que propone Galperin a partir del método experimental formativo planteado por Vigotsky. Se trabajó con 20 niños preescolares con edades comprendidas entre los 5-6 años de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. Los resultados revelan que las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego son: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora. Estas características del juego son necesarias para que el juego se transforme hacia las formas más maduras y de esta manera se desarrolle la función simbólica en el nivel complejo, sin embargo no se presentan de manera secuencial. Además, las formas complejas de desarrollo simbólico permitieron el surgimiento de formas nuevas de pensamiento: simbólico, creativo, narrativo y reflexivo en los niños.

ABSTRACT

The objective of this study is to determine how mature forms of social role-play promote the complex development of symbolic function in preschool children. This investigation is of a descriptive type. The research method is the formation of mental acts by stages proposed by Galperin from the experimental formative method proposed by Vygotsky. We worked with 20 preschool children aged between 5-6 years of a public educational institution in the city of Bogotá, Colombia. The results reveal that the characteristics of the game that made possible the transition from simple forms to mature forms of the play were: the creative dialogical conversation, the expression of symbolic intentionality, the mechanisms of symbolic generalization, the initiative in the proposal of symbolic means and the active role of the researcher. These characteristics the social-role play are necessary so that the play is transformed into more mature forms and in this way the symbolic function is developed at the complex level, however they are not presented sequentially. In addition, the complex forms of symbolic development allowed the emergence of new forms of thought: symbolic, creative, narrative and reflective in children.

Palabras clave: desarrollo infantil, psicología infantil, juego, psicología educativa, personalidad infantil

Key words: competency-based curriculum design, study plans, competency-based education, professional development.

¹Este trabajo hace parte de uno de los análisis de la investigación de la tesis doctoral "El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares", de la Universidad Iberoamericana de Puebla-México.

“El juego promueve el desarrollo del niño solo si pasa de las formas sencillas a las formas maduras (Hakkarainen y Bredikyte, 2008, 2011). En consecuencia la función principal del adulto es crear entornos que favorezcan el desarrollo de las formas maduras del juego en los niños” (Bredikyte, 2011, p. 17). Los criterios que indican que el juego ha madurado son: que está basado en la imaginación, no es estereotipado, dura en el tiempo, demanda acciones del más alto nivel, tiene estructura narrativa, los adultos y los niños asumen diferentes roles, se involucra a los niños en el juego experimentando y reflexionando (Bredikyte, 2004; Lindqvist, 1995 en González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). En la tabla 1 se presentan algunas características del juego maduro.

El desarrollo infantil depende de las formas maduras de actividad del niño y en particular de la acumulación de la experiencia que se promueve a través de su participación activa en el juego. En el juego el niño diferencia el sentido y el mundo que se percibe. Todo lo que el niño hace en el juego depende del sentido. En la edad preescolar lo más importante es la orientación sobre el sentido en el juego (Hakkarainen, 1999, 2006), el sentido dirigido a la creación de roles, reglas y escenarios imaginarios, al desarrollo de la función simbólica (González-Moreno, 2016a, 2016b, 2016c; González-Moreno y Solovieva 2016).

Es posible suponer que la formación de las acciones simbólicas sigue la secuencia típica de las etapas para la formación de las acciones mentales propuestas por Galperin (1986a, 1986b, 1998):

La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios externos e internos en el juego de roles sociales. Las acciones externas requieren del uso de objetos como sustitutos de otros, así como de dibujos y de la palabra (González-Moreno y Solovieva, 2016). Las acciones internas hacen parte de los procesos del pensamiento, los cuales representan acontecimientos con ideas y se recrean con situaciones imaginarias en el juego.

La función simbólica se incluye en diversas acciones, dentro de las cuales esta surge, se desarrolla y transforma. Estas acciones se pueden realizar en el nivel materializado, perceptivo y verbal (González-Moreno y Solovieva, 2014; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye (González-Moreno y Solovieva, 2015, 2016). Las acciones perceptivas simbólicas consisten en la posibilidad de representar en el plano gráfico los sustitutos de objetos que ya pueden comprenderse como símbolos perceptivos (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2016; Solovieva, González-Moreno y Quintanar, 2015, 2016). Las acciones verbales simbólicas se refieren al nivel más complejo de realización de las acciones que es el aspecto lingüístico de la acción y surgen como producto de un largo proceso de desarrollo (Solovieva y González-Moreno, 2016).

Tabla 1. Características del juego maduro

Características	Descripción
Uso de objetos como sustitutos	Los niños pueden utilizar un tubo como un estetoscopio o un cuadrado como un barco. Lo importante es que estos objetos-sustitutos pueden de alguna manera realizar la misma función como el objeto-prototipo. Esos objetos sustitutos eventualmente se convierten en innecesarios porque la mayoría de la sustitución tiene lugar cuando el niño usa gestos o palabras para invocar objetos imaginarios.
Los niños son capaces de asumir y mantener un rol específico consistente	Los niños participan en acciones de simulación, el habla y las interacciones se adaptan a su carácter particular. La manera de caminar y hablar se modifica considerando las características del nuevo personaje. La elección de vocabulario y el discurso también difiere.
Se establecen relaciones sociales entre los participantes	Los participantes establecen relaciones de comunicación enriquecida.
Los niños son capaces de seguir las reglas	Durante la representación de los roles, los niños consideran y siguen las reglas del juego.
Se generan cambios en la planificación	Los niños progresan desde actuar mediante la planificación rudimentaria a la planificación ampliada seguida de la actuación. Se generan largas conversaciones respecto a quién va a hacer qué y cómo en el juego.
Uso del lenguaje para crear escenarios, roles y acciones	El lenguaje se amplía y se incorpora al rol y a sus relaciones en el juego.

Adaptada de Leong & Bodrova (2012)

La función simbólica se desarrolla en el juego de roles sociales (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2015, 2016; Solovieva y González-Moreno, 2017). El origen del juego de roles está en las relaciones de las acciones que los niños establecen con los adultos. Esto significa que la génesis del juego de roles es social. La aparición del juego depende del hecho de que el niño desde el principio es capaz de actuar conjuntamente con el adulto de manera intencional y después de forma independiente (Kravtsova, 2014). De esta interacción surgen transformaciones en las acciones lúdicas. El juego en las formas maduras y con grados de sofisticación no surge sin la guía del adulto (Smirnova, 2003; Smirnova y Ryabkova, 2010). En el juego el niño empieza a expresar sus deseos a través de las situaciones imaginarias que crea.

Aunque se reconoce la importancia del juego, en las aulas de preescolar de Colombia se reserva muy poco tiempo o nada para realizar actividades de juego de manera grupal y orientada. Los pedagogos infantiles aunque identifican el valor del juego, no juegan con los niños ni logran explicar los efectos del juego en el desarrollo porque con frecuencia se centran en actividades académicas (Bredikyte, 2012). Al mismo tiempo, los maestros no juegan de manera colectiva en el aula con los niños porque no tienen estrategias para lograr que el juego dure en el tiempo y muchas veces no consideran las características de desarrollo psicológico infantil en sus actividades.

Además, los medios digitales y la producción comercial de narraciones visuales para los niños han sustituido parcialmente los libros, las historias orales y el juego de la vida cotidiana. Muy a menudo los niños pasan su tiempo usando medios tecnológicos sin los adultos. Según algunos investigadores (Bodrova y Leong, 2003, 2007; Mikhailenko y Korotkova, 2001) un número creciente de niños no desarrolla las formas maduras del juego antes de la edad escolar, lo que tiene repercusiones negativas en su desarrollo (Hakkarainen & Bredikyte, 2014, p. 248).

Por lo anterior, la hipótesis de este estudio es: las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en un grupo de niños preescolares en condiciones de vulnerabilidad. El objetivo de este estudio es determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en niños en edad preescolar.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptivo y está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995), el cual pretende estudiar, en este caso, la función simbólica por niveles de desarrollo (materializado, perceptivo, verbal) durante su formación en el juego de roles sociales.

La estrategia investigativa consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica como lo plantea Galperin (1982). Por esta razón, en esta investigación se diseñó un método especial para el estudio de la función simbólica y del juego de roles sociales, así como para su transformación hacia las formas más complejas.

El método que plantea el experimento formativo permite identificar el principio inicial constructivo del desarrollo de la función simbólica (Vigotsky, 1995, 2001). El método consistió en identificar sesión a sesión las acciones que eran accesibles y las que no lo eran para el grupo de niños. Esto se logró a partir de un análisis reflexivo que hacía el adulto, lo que permitía introducir nuevas acciones en el juego con los niños.

Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en los niños (González-Moreno y Solovieva, 2016). Asimismo, el experimento formativo implica el conocimiento del contenido, la estructura y las características deseables de las acciones que se pretende desarrollar en los niños (Galperin, 2009).

De manera específica, el planteamiento metodológico de este estudio consiste en el desarrollo de la función simbólica, lo que implica su interiorización gradual con el apoyo inicial del adulto (González-Moreno y Solovieva, 2014b). En todos los momentos se utiliza la orientación 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, 1982, 1995). Además, la orientación facilita la formación de las acciones mentales (Galperin, 1995). Así, se determina el contenido de la orientación específica que van a tener las actividades de intervención, se tiene en cuenta la información y las formas de

interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentan los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa de los niños 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 20 niños de 5-6 años, de los cuales 9 son niñas y 11 niños con una edad media de 5.1 años. Los niños se encuentran cursando último grado de preescolar de una Institución Educativa Distrital en la ciudad de Bogotá de condiciones socio-económicas y culturales vulnerables. En esta investigación, la vulnerabilidad de la población se caracteriza por la presencia de condiciones de extrema pobreza y bajos índices de escolaridad de los padres de los niños que hacen parte del estudio. Los niños que participaron asisten a la institución educativa de 1:00 a 5:00 de la tarde. En las mañanas, los niños pasan entre 3 y 4 horas viendo televisión en sus casas.

La institución educativa se eligió a razón de que en investigaciones anteriores, los niños de este establecimiento educativo obtuvieron el desempeño más bajo en el desarrollo simbólico en los niveles materializado, perceptivo y verbal (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2016; González-Moreno y Solovieva, 2016, 2017). El grupo de niños fue elegido al azar entre 4 grupos. El nivel de educación de madres y padres era primaria y bachillerato sin terminar. Las madres en su gran mayoría eran amas de casa y los padres conductores de servicio público.

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 una hora y media, y se realizó en el aula de clase con el grupo de niños. Las sesiones se grabaron con videocámara, con autorización de los padres de los niños y de la institución educativa.

Cada sesión de intervención iniciaba con una conversación dialógica con el grupo de niños. Esta conversación fue orientada por la investigadora. La conversación dialógica se refiere a la habilidad comunicativa en la que se modifican, estructuran y reestructuran contenidos comunicativos e interaccionales al participar en los roles de hablante y escucha. Para hacer más fácil la aportación de los niños, se hacía un círculo en el piso en donde todos los participantes estaban sentados. Se tenía la posibilidad de dialogar respecto a la temática, los roles (las acciones que pueden o no hacer), los objetos que se pueden o no utilizar y las reglas del juego. Después, cada niño hacía un símbolo correspondiente a sus roles, así como a las reglas que necesitaban para el juego de acuerdo a la temática. Luego estos símbolos eran ubicados en el espacio del aula considerando la distribución acordada con los niños. A continuación se iniciaba el juego con la participación activa del grupo de niños. Al finalizar cada sesión de intervención se realizaba una conversación reflexiva con el propósito de recordar que sucedió. Así, de forma muy sensible y participativa se identificaban las necesidades de los niños y se ayudaba para que cada uno lograra expresar su sentir de acuerdo al rol que representó (González-Moreno, 2015, 2016a).

La investigadora jugaba con los niños y construía el juego de manera conjunta con ellos. La investigadora también orientaba acciones en el juego especialmente en la primera, segunda y tercera etapa. En la cuarta y quinta etapa del juego, los niños tenían iniciativa para proponer roles, situaciones imaginarias, acciones y estrategias de resolución de problemas. El rol del adulto era importante durante el proceso de intervención, debido a que era quien promovía espacios para que los niños pudieran hablar, preguntar, dudar o reflexionar, y así se tenía la posibilidad de expandir y extender lo que ellos decían. Además, se tuvo en cuenta el grado de ayuda que se les proporcionaba a los niños, las particularidades de su desarrollo y conducta, su relación con las actividades de juego y su independencia (González-Moreno, 2015).

El objetivo general de la actividad de juego era crear situaciones imaginarias asumiendo roles que hacen parte de la sociedad y de la fantasía. En la primera etapa de juego, el objetivo era el uso de objetos para representar los roles, en la segunda etapa el objetivo era introducir sustitutos objetales para representar los roles, en la tercera etapa el objetivo era el uso de objetos reales y sustitutos objetales, en la cuarta etapa el objetivo era que los niños propusieran roles, temáticas y el uso de diversos medios simbólicos, en la quinta etapa el objetivo era crear historias conjuntas con los niños para recrear situaciones imaginarias y resolver problemas con el uso de diversos medios simbólicos (materializados, perceptivos y verbales).

Análisis de datos

Se hicieron registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en los que se registró el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico de los niños en su participación en el juego. En la recolección de datos participaron dos psicólogas y una fonoaudióloga expertas en desarrollo psicológico infantil. La maestra titular participó apoyó en la realización de grabaciones de cada una de las sesiones interventivas. La fonoaudióloga era la investigadora, quien diseñó el programa de intervención y lo implementó con el grupo de niños.

Consideraciones

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (2017), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité

éticas

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

Los resultados se presentan considerando tanto los cambios en cada uno de los niveles de desarrollo de la función simbólica como en cada una de las etapas del juego de roles sociales. También se identifican las características del juego que posibilitan su transformación desde las formas sencillas a las formas maduras.

Transformaciones del desarrollo simbólico en el juego

En esta investigación el juego de roles se transformó desde las formas más sencillas en las que las acciones de los niños se dirigían a los objetos hasta las más complejas en las que el significado de las acciones de los niños estaban dirigidas a las relaciones sociales con los otros roles, al cumplimiento de reglas, a la creación de diversas situaciones imaginarias y al uso de medios simbólicos de manera reflexiva y creativa. Del adulto dependía tanto la complejización del juego como el desarrollo de la función simbólica. Esta complejización se dio en forma de relaciones sociales como fuente y origen del desarrollo. En la tabla 2 se presentan las características del desarrollo simbólico por niveles en el juego.

Tabla 2. Características del desarrollo simbólico por niveles en el juego de roles

Niveles	Formas sencillas del juego	Formas maduras del juego
Acciones materializadas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño imita el uso de objetos como sustitutos de otros. 2.Uso inestable o inconsistente de un objeto como sustituto de otro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El niño le da el nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción de sustitución con él. 2.Surgen secuencias de acciones con los objetos como sustitutos de otros. 3. El niño juega con objetos imaginarios. 4.Surgen secuencias de acciones desplegadas en el tiempo con objetos imaginarios.
Acciones perceptivas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño realiza las mismas acciones que el adulto u otros niños al observar medios simbólicos perceptivos. 2.El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos en el plano gráfico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Propuesta independiente del uso de medios simbólicos en el plano gráfico. 2.El niño usa los medios simbólicos en el plano gráfico para regular el comportamiento de los otros roles y su propio rol.
Acciones verbales simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño muestra interés por las expresiones verbales que usan otros niños o el adulto en sus roles. 2.El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos verbales en los roles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Posibilidad de crear situaciones imaginarias a través de palabras que enriquecen las acciones. 2.Surge la habilidad de considerar la perspectiva del otro. 3.Posibilidad de representar diferentes roles en diferentes escenarios imaginarios. 4.El niño crea personajes imaginarios en el juego y logra continuar el vínculo comunicativo con ellos y con los demás roles.

Transformaciones en el juego de roles sociales

Entre la realización de acciones de las formas simples a las complejas transcurrieron aproximadamente 60 sesiones de juego. El paso de una etapa de juego a la otra se determinó cuando los niños elegían por su propia iniciativa los objetos de sus acciones propias, cuando tenían la posibilidad de plantear objetivos, cuando pedían apoyo de sus pares o del adulto para realizar una acción nueva, cuando reflexionaban respecto al uso de los objetos de acuerdo al uso cultural correspondiente, cuando reflexionaban respecto a un objeto como sustituto de otro realizando las acciones correspondientes al objeto sustituido, cuando reflexionaban respecto a sus acciones de acuerdo al rol que representaban, cuando explicaban diversas situaciones del juego y de los roles, cuando consideraban el punto de vista de las acciones de los otros roles y de las propias,

cuando representaban diferentes situaciones imaginarias y usaban el lenguaje narrativo para representar la experiencia real e imaginaria. La etapa de juego de roles sociales con uso objetal se constituyó en la premisa de asimilación de las siguientes etapas. Estas etapas formaron un sistema de relaciones que permitieron que los niños introdujeran las situaciones imaginarias, tomaran el rol y siguieran las reglas determinadas por los roles.

Los cambios de las acciones en el juego estuvieron determinados por las transformaciones en su estructura y en su función los cuales permitieron el desarrollo de nuevas habilidades en las ejecuciones simbólicas de los niños y en sus interacciones sociales. En la tabla 3 se presentan las características en la estructura y función de las acciones del juego de roles

Tabla 3. Características en la estructura y función de las acciones del juego de roles

Acciones del juego	Estructura (Cómo organizar y analizar las acciones)	Función (Cómo transcurre el proceso)
1. Acciones con los objetos (reales)	*Aceptación de la acción con los objetos (reales).	*Uso de objetos (reales) con una finalidad específica en el juego.
2. Acciones con los objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios)	*Aceptación de la acción con los objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios).	*Uso de objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios) con una finalidad específica en el juego.
3. Acciones dirigidas a las relaciones sociales con los otros roles	*Acceso al rol de manera flexible.	*Creación de una cadena de acciones imaginarias con un objetivo, las cuales estuvieron determinadas por reglas y se dirigían a otros roles durante la interacción comunicativa. Estas acciones perduraron en el tiempo de las sesiones de juego.

Transformaciones en el juego de roles sociales

Asimismo, las formas maduras de juego permitieron que los niños se expresaran con sus propias palabras para crear situaciones nuevas y las cambiaban de acuerdo a las necesidades que surgían. En palabras de Bredikyte (2011, p. 154) “cuando el niño se mueve hacia las formas más desarrolladas del

juego, el lenguaje oral se convierte en vehículo del pensamiento narrativo”, así como del pensamiento simbólico, del pensamiento reflexivo y del pensamiento creativo. En la tabla 4 se presentan las características de estas formas nuevas de pensamiento que surgieron en el juego de roles.

Tabla 4. *Características de las formas de pensamiento en el juego de roles*

Formas de pensamiento	Características
Pensamiento simbólico	*El niño tiene la posibilidad de pensar en conceptos simbólicos a los que les atribuye significado emocional y con ellos resuelve problemas que surgen en el juego a través de acciones intencionales. Esto quiere decir que cuando niño piensa en conceptos simbólicos comunica significados en el juego.
Pensamiento narrativo	*El niño tiene la posibilidad de imaginar el espacio físico, los eventos, los personajes que pueden participar en el juego, la relación emocional con los otros roles. *El niño logra construir imágenes mentales de diversas situaciones imaginarias y se expresa por medio del lenguaje narrativo. *El niño tiene la posibilidad de comprender los estados emocionales de los roles.
Pensamiento reflexivo	*El niño tiene la posibilidad de reflexionar acerca de sus acciones y su propio comportamiento desde la postura del otro.
Pensamiento creativo	* El niño tiene la posibilidad de transformar sus propias ideas para representar nuevas acciones materializadas, perceptivas, verbales e imaginarias por medio del rol.

Características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego

Las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego fueron: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora.

La conversación dialógica creativa

El diálogo se caracterizó por el cambio de los roles, es decir, cada uno de los participantes asumía alternativamente el papel de hablante y oyente. Fue importante darles tiempo a los niños con pausas breves para entender lo que se habían dicho y lo que se había querido decir. De esta manera, los participantes del juego empezaron a analizar, durante el intercambio comunicativo, los acontecimientos característicos de cada sesión. Esto significa que los participantes del juego tenían la posibilidad de marcar turnos de intervención por medio de gestos y de la palabra como medios externos de expresión.

Además, la conversación dialógica incluyó elementos novedosos “creativos” con el uso del lenguaje en los que se construían situaciones imaginarias que posibilitaban el desarrollo de experiencias emocionales de la vida.

La conversación dialógica creativa también aportó a la comprensión del significado de los diversos medios simbólicos que se podían usar en el juego. Los niños recibían retroalimentación constante por parte del adulto y de los demás niños, esta retroalimentación se presentó a manera de clarificación, explicación, extensión de expresiones y retomando situaciones de participación. Esto permitió que los niños se introdujeran con facilidad en la conversación por medio de un rol activo e interactivo. En la tabla 5 se presentan las características de la conversación dialógica creativa.

La expresión de intencionalidad simbólica

Al inicio, las acciones de los niños dependían de la situación concreta, del medio exterior después tuvieron libertad para realizar actos intencionales simbólicos porque lograron acumular experiencias del juego. Por ejemplo, en el juego “Pinocho no quiere sopa” los niños realizaron acciones intencionadas simbólicamente que no tenían sentido desde el punto de vista de la acción realista. En este caso Pinocho tenía dolor de estómago y los niños le ofrecieron sopa pero él no aceptaba porque no le gustaba la sopa. Durante la conversación dialógica creativa inicial los participantes del juego explicaron cómo no aceptar acciones que un personaje podría

Tabla 5. Características de la conversación dialógica creativa

Características	Descripción
Divertida	Los participantes del juego disfrutaron estar a la expectativa para esperar qué ocurría mientras conversaban y construían las situaciones imaginarias y las estructuras narrativas que representaban por medio de los roles.
Activa	Todos los participantes del juego tenían la posibilidad de hacer aportaciones en el momento que lo deseaban, lo que facilitaba la comprensión respecto a las diversas situaciones de juego para organizar la información en la mente y resolver incertidumbres durante el diálogo y el juego.
Sensible frente a la identificación de intereses de los niños	Fue necesario identificar qué estrategias eran las más adecuadas durante la implementación de las acciones lúdicas. Por esta razón, la investigadora era sensible frente a los intereses de los niños para la creación y promoción de nuevas situaciones imaginarias en cada juego. Esto generó un vínculo estrecho entre los niños, el adulto y las situaciones de juego. La conversación generó deseos, preguntas, alegría y seguridad en los niños, lo que posibilitó que expresaran con fluidez y seguridad los sentimientos e ideas que surgían en cada momento.
Realización de preguntas de vinculación con las situaciones imaginarias	¿Qué pasaría si...? ¿Será que...?, ¿Creen que sucedería si...?, ¿Qué haría...?, ¿Qué prefieren...?, ¿Se imaginan cómo sería...?

realizar, también explicaron cómo no son los objetos y para qué no servían en el juego. El argumento de la historia del juego consistió en que Pinocho era un niño muy pequeñito que vivía en un jardín de flores. Él se alimentaba del néctar de las flores. Un día el néctar de las flores se acabó y Pinocho sintió más hambre que nunca. De pronto aparecieron unos niños visitantes y Pinocho empezó a imaginárselos como comida. En el cuadro 1 se presenta un ejemplo de conversación dialógica en donde se recrea esta situación imaginaria.

Cuando los niños comprendieron las intenciones del otro no solo apoyaban sus acciones por medio de gestos y palabras sino que también trataban de explicar la situación a través de medios simbólicos perceptivos. En la figura 1 se presentan algunos ejemplos de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”.

Los mecanismos de generalización simbólica

Los mecanismos de generalización consistieron en la distinción de la participación común de las maneras de uso de los medios simbólicos, lo que se constituyó en el contenido simbólico de la experiencia en la actividad comunicativa de juego. En su forma más desarrollada, la función simbólica

ayudó a los niños a comprender las leyes de los mecanismos de generalización. La primera ley consistió en atribuirle significado a la palabra en las acciones cuando C ayudó a los niños a comprender las leyes de los mecanismos de generalización. La primera ley consistió en atribuirle significado a la palabra en las acciones cuando se usaba un objeto (materializado, perceptivo o verbal) como sustituto de otro. Esto significa que el signo verbal (palabra externa) desempeñó un papel primordial en la formación de la generalización al mediatizar con el nombre los distintos tipos de sustitución en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Después surgió la palabra interior (Vigotsky, 2004) lo que quiere decir que los niños tenían en la mente el significado interior de la palabra pero no en términos lingüísticos sino refiriéndose a su contenido, lo que permitía modificar las acciones. La segunda ley se refirió a la creación de nuevos conceptos sustitutivos (materializado, perceptivo o verbal), lo que quiere decir que en el nivel materializado el concepto del objeto se transformó por el objeto que se estaba sustituyendo, en el nivel perceptivo se crearon con frecuencia conceptos imaginarios o reglas del juego, en el nivel verbal se crearon conceptos propios que hacían parte de los

Cuadro 1. Ejemplo de conversación dialógica creativa durante la planificación del juego “Pinocho no quiere sopa”

Niña (MV): podríamos jugar en un jardín mágico.
Adulto: y podríamos imaginar que los personajes de nuestra historia son muy pequeños.
Niño (CI): que no se podían ver.
Niño (AI): y que tal que solo se vea con lupa.
Niña (EC): si porque con la lupa todo es más grande.
Niña (AD): con una lupa un gigante se vería muchísimo más grande.
Niño (JD): con la lupa no podríamos ver mejor los árboles grandes porque ya son grandes.
Niño (DP): con la lupa tampoco podríamos ver mejor a los elefantes porque ya también son muy enormes.
Niña (KC): con la lupa se vería mucho mejor lo que es muy pequeñito.
Niña (KG): con la lupa podríamos ver mejor los insectos.
Adulto: podría ser la historia de un jardín mágico en donde había muchos insectos.
Niño (SB): y un niño vivía ahí.
Niño (AI): ¿y el niño se podría llamar Pinocho?
Adulto: ese nombre es fantástico.
Niño (AI): yo quiero ser Pinochito ¿sí?
Adulto: de acuerdo, entonces tú serás Pinocho.
Niño (HS): y la lupa era gigante o pequeña.
Niña (MV): una lupa pequeña para que podamos cogerla con la mano porque si no nos pesa mucho y todos tendríamos que cargar una.
Niño (AI): y digamos que a mí no me gustaba la sopa.
Niña (MV): y nosotros hacíamos una sopa rica.
Niño (AI): pero yo no me la quería comer porque a mí no me gusta la sopa.

Figura 1. Ejemplo de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”



roles. Por ejemplo, el niño decía “yo soy un pirata”, “yo soy un doctor”, etc. Aunque el niño sabía que seguía siendo un niño en el juego podía representar a otro personaje. La tercera ley enfatizó diversas formas de abstracción en las situaciones imaginarias.

Los mecanismos de generalización simbólica permitieron orientar las acciones de los niños. La orientación tuvo un papel central en el proceso de transformación del contenido simbólico en donde se usaron signos y símbolos en cada etapa del juego. El adulto se encargó de presentar la estrategia de análisis de la orientación de la acción (con el uso del lenguaje) para que los niños pudieran disponer de ella y para que tuvieran la posibilidad de tomar decisiones, lo cual es precursor de la iniciativa infantil. Los niños se orientaban a la acción teniendo en cuenta sus condiciones esenciales (interacciones compartidas con los otros roles).

Para la comprensión del proceso de desarrollo de los mecanismos de generalización simbólica y el surgimiento de sus formas cualitativamente nuevas es necesario identificar que desde el inicio de las etapas del juego de roles en los niños se empezaron a formar diferentes acciones con medios externos (que actuaron como mediatizadores) y poco a poco se fueron haciendo más complejas. Las acciones pasaron de ser involuntarias a ser voluntarias, lo que significa que las acciones adquirieron el carácter de orientación de acuerdo a las exigencias de la situación.

Los mecanismos de generalización simbólica solo se originaban si el adulto posibilitaba la planificación conjunta del juego con los niños considerando aspectos significativos e intencionales de la acción que se realizaba con los objetos como sustitutos, con las imágenes perceptivas simbólicas y con las expresiones verbales simbólicas características de los roles en las situaciones imaginarias, además de considerar los elementos del juego (roles, temáticas, argumentos, medios simbólicos y reglas).

Durante las sesiones de juego se observaron cambios en los mecanismos de generalización. Al inicio se presentó la generalización de las características de los objetos, después se evidenció la generalización de las acciones con los objetos de la cultura, luego se observó la generalización respecto a la sustitución de un objeto por otro, posteriormente de las formas de juego en cada etapa.

Cada acto de generalización simbólica presupone el correspondiente avance en la creación de nuevas condiciones externas e internas para la asimilación de nuevos medios simbólicos, lo que llevaba a la asimilación de un sistema simbólico de mayor complejidad objetivado en la palabra en el acto de la comunicación entre los niños y el adulto. Los medios externos e internos que posibilitaron el desarrollo de la función simbólica estaban relacionados entre sí.

La iniciativa en la propuesta de medios simbólicos

Antes de que surgiera la iniciativa, nació la imitación. La imitación se presentó en dos momentos. En el primero los niños imitaban las acciones de sustitución con los objetos y después imitaban las relaciones sociales. Los niños se mostraron cautivados con las acciones que realizaba el adulto por lo que ampliaron y enriquecieron sus propias acciones. La iniciativa en la propuesta de medios simbólicos surgió en el momento en el que los niños se sintieron involucrados emocionalmente con las acciones de sustitución durante el juego, para lo cual fue necesaria la orientación del adulto con acciones de sustitución diversas que los impactaron emocionalmente. Esto permitió que las acciones de sustitución se transformaran a propuestas independientes, creativas y más complejas que modificaron el carácter de las relaciones sociales.

Al inicio de la intervención, los niños jugaban con juguetes reales que tenían un uso fijo. Por ejemplo, en el juego del restaurante los niños usaban platos y cucharas. Después, los niños empezaron a mostrar interés en la sustitución de objetos realizada por el adulto, ellos empezaron imitar algunas acciones de sustitución. Por ejemplo, los niños usaron una caja de cartón para sustituir una caja registradora en el juego del banco porque el adulto lo propuso y realizó algunas acciones en las que puso dentro de la caja algunas monedas de juguete y círculos de plastilina como si fueran monedas. Luego, los niños empezaron a mostrar iniciativa para realizar acciones propias de sustitución con variaciones respecto a las acciones del adulto. Sin embargo, estas sustituciones se presentaron de manera inestable, es decir que a veces los niños lograban explicar la sustitución que proponían y a veces no. Por ejemplo, un niño en el juego de la granja utilizó papel verde para alimentar a la vaca como si fuera pasto pero después detiene su acción y dice “esto es papel verde”. Finalmente, los niños le dan el nombre al objeto que sustituyen antes de realizar las acciones correspondientes por su propia iniciativa considerando el nuevo significado del objeto, lo que hace que las acciones se transformen y se conviertan en un proceso consciente.

Por ejemplo, en el juego de los piratas de la isla, los niños lograron decir “estas sillas las podemos usar para imaginar que es nuestro barco”, “podemos poner las sillas formando un triángulo para que nuestro barco sea grande y podamos viajar por el mar”, “para el mar podemos usar papel plástico azul”.

La transición de acciones directas con los objetos a las acciones mediatizadas con los signos en un primer momento es compartida entre los niños y el adulto. Después la propuesta de uso de signos es realizada por los niños de manera intencional e independiente. Aquí se observa transferencia de significado y funcionalidad en las acciones con los objetos. Es así como se modifica la manera como el niño establece relaciones con el mundo porque sus experiencias ahora son más complejas e incluyen situaciones imaginarias. Aunque los objetos continúan siendo los mismos objetos, las experiencias emocionales y cognitivas en el niño son diferentes, todo en la mente del niño es diferente porque él puede operar con símbolos en situaciones imaginarias.

La propuesta de medios simbólicos se presentó en el nivel materializado, después en el perceptivo y finalmente en el verbal. En el nivel materializado los niños empezaron a proponer el uso de objetos que reemplazaban a otros objetos con lo que la percepción y significado de las acciones cambió. Por ejemplo, en el juego “un día de pesca” los niños propusieron el uso de fichas de colores como peces. En este caso las fichas seguían siendo fichas pero la percepción de estas fichas en el juego se transformó porque ahora eran peces y ahora los niños realizaban acciones imaginarias con las fichas-peces. Este cambio en la percepción estuvo mediatizado por la palabra y la transferencia de significado que le otorgó a las fichas como peces, además del involucramiento emocional de los niños en la realización de las acciones con las fichas como si éstas fueran peces. Al cambiar el significado de la acción de usar fichas de colores para imaginar que son peces y realizar acciones con ellas como si fueran peces que están capturando, el comportamiento del niño también cambió y lo condujo al uso de significados nuevos.

Rol del adulto

El adulto observaba a los niños en sus interacciones durante el juego; también organizaba la actividad, modelaba algunas situaciones y ayudaba a que el juego avanzara con el uso de expresiones, gestos o preguntas que enriquecían las acciones de los niños. El adulto generaba confianza en el grupo de niños y posibilitaba su participación desde el inicio mismo del juego de roles en su primera etapa. De esta manera, los niños fueron aprendiendo que con el apoyo del adulto podían conversar sobre la vida, sobre los sucesos que ocurrían en las diversas situaciones imaginarias que se creaban y recreaban en el juego, además daban nombre a las emociones que sentían en el juego al representar los roles imaginarios y aprendieron también a querer el juego porque les permitió conversar con sus amigos y con el adulto de otra manera.

En el juego a través de la creación de situaciones imaginarias, el adulto ayudó a que los niños sintieran compasión para comprometerse con el otro, a que sintieran aliento para realizar diferentes tipos de acciones lo que permitió aprender a sentirse seguros de sí mismos y a confiar en los demás, a ser tolerantes, a compartir, a ser generosos, honestos, amables y respetuosos.

El adulto se encargó de construir situaciones imaginarias diversas de manera conjunta con los niños, es decir, que de manera compartida se diseñaba la lógica del despliegue de las acciones y el carácter de las relaciones entre los roles. Al inicio, el adulto proponía el contenido del juego y motivaba a los niños a participar, además apoyaba momentos críticos del juego para que éste pudiera continuar así como lo plantea Bredikyte (2011). Por ejemplo, en el juego “el hospital” durante la planeación todos los niños querían ser doctores, ninguno quería ser paciente. Entonces el adulto usó una pirinola como medio externo para ayudar a los niños con la elección de los roles al azar. Así como dice Vigotsky (1984) el azar es un modelo de materialización de la elección voluntaria del sujeto.

El adulto en la conversación dialógica inicial explicaba los comportamientos de los roles, así como las consecuencias de diferentes tipos de actitudes de

de los roles con el propósito de promover la reflexión en los niños. Por ejemplo, en el juego “la tienda de disfraces” el adulto explicó que los clientes cuando llegaban a la tienda de disfraces necesitaban saludar a los vendedores, después podían elegir el disfraz que querían, luego debían preguntar si podían probarse el disfraz y finalmente decidían si lo llevaban a casa o no, si decidían llevarlo, entonces era importante ir con el cajero para pagarlo, si decidían no llevarlo, entonces podían elegir otro disfraz.

El adulto también se incluyó como uno de los participantes del juego, lo cual sorprendió a los niños y los llenó de ilusiones porque era la primera vez que un adulto se involucraba en la actividad de juego con ellos en el aula.

El adulto también ayudaba a que los niños comprendieran las circunstancias del juego, a que se comunicaran con los otros roles, a que se motivaran con cada acción realizada y, en cada situación se involucraba emocionalmente con ellos. El adulto ayudó a los niños a expresar sus sentimientos y emociones en el juego de acuerdo al rol que representaban. El adulto también motivaba a los niños a pensar cuál es su relación en su rol con las situaciones nuevas del juego. Algunas de las preguntas que planteaba eran: ¿Cuál es el problema de...?, ¿Por qué se comporta así...?, ¿Cómo podemos ayudar...? El adulto reflexionaba continuamente sobre las acciones que realizaba con los niños por medio de observaciones intencionales de cada grabación de juego (relaciones entre los niños, relaciones de los niños con los objetos, relaciones de los niños con el adulto, relaciones de los niños con el mismo juego, intereses particulares de los niños y necesidades del desarrollo psicológico infantil). Se reflexionaba respecto a lo que se hacía y cómo desarrollaba cada sesión, lo que generaba transformaciones que beneficiaban el desarrollo simbólico infantil. Por ejemplo, al crear las condiciones para el ejercicio y funcionamiento de las nuevas particularidades de desarrollo simbólico en los niños en cada etapa del juego de roles.

Discusión

El juego de roles sociales se complejizó lo que permitió la complejización de la función simbólica, además de posibilitar que los niños se expresaran con mayor facilidad por sí mismos, que resolvieran

situaciones problema con ideas novedosas, que se relacionaran mejor con los demás y que organizaran su comportamiento de manera voluntaria.

Los resultados revelan que las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego son: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora. Estas características del juego son necesarias para que el juego se transforme hacia las formas más maduras y de esta manera se desarrolle la función simbólica en el nivel complejo, sin embargo no se presentan de manera secuencial.

El desarrollo simbólico se complejizó cuando apareció la reflexión lo que permitió que los niños le dieran un nuevo significado a sus acciones. El uso reflexivo de los medios simbólicos modificó la vida psíquica interna de los niños, lo que se reflejó en sus acciones externas con una auténtica implicación emocional respecto a lo que hacían y a lo que decían. En palabras de Zuckerman (2004, p. 31) “la reflexión incluyó el pensamiento sobre las propias acciones, teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y la comprensión de uno mismo”.

Las formas avanzadas de juego de roles sociales permitieron el desarrollo de formas más complejas del funcionamiento simbólico. El nivel complejo de la función simbólica posibilitó la modificación del contenido del pensamiento. Como consecuencia de ello se generaron nuevas formas de pensamiento: simbólico, narrativo, creativo y reflexivo que se desarrollaron en una excepcional y estrecha interrelación. Elkonin (2005) propuso que el juego desarrolla mecanismos generales de pensamiento. Estas formas de pensamiento estuvieron mediatizadas con la palabra como signo y se fueron estructurando a medida que las acciones simbólicas se iban interiorizando con el uso de medios materializados, perceptivos y verbales. “La actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales” (Bruner, 1988, p. 27). Los niños aprendieron a dialogar entre ellos y a través de este diálogo revelaban su pensamiento.

El pensamiento simbólico se manifestó porque los niños tuvieron la posibilidad de construir nuevas imágenes en sus mentes, lo que se reflejó con el uso del lenguaje expresivo enriquecido en el discurso. Detrás del lenguaje enriquecido hay procesos de pensamiento complejos (Bredikyte, 2011). El discurso liberó al niño de las impresiones inmediatas de los objetos y

y le proporcionaron poder para moverse con libertad en la esfera de las representaciones mentales designándolas con palabras (Vigotsky, 1995). La función simbólica posibilita el pensamiento en imágenes y símbolos (Bruce, 2011). Los niños tuvieron la posibilidad de inventar un sistema de símbolos para indicar lo que deseaban comunicar. Estos sistemas de símbolos estuvieron mediatizados por la palabra. Los símbolos centrales en el juego de roles narrativo eran la varita mágica, los polvitos mágicos, la botellita mágica o los hechizos mágicos, los cuales adquirirían algún poder especial con lo que los participantes del juego resolvían diversos problemas que se presentaban.

El pensamiento narrativo se evidenció cuando los niños empezaron a expresar ideas propias a manera de historias que representaban por medio de los roles en las situaciones imaginarias. En palabras de Bruner (1988, p. 27) “el pensamiento toma la forma de historia por lo que se requiere que las intuiciones se transformen en expresiones de un sistema simbólico a través del lenguaje”. Vigotsky reconocía que el lenguaje tenía doble papel al representar el mundo y al comunicárselo a los demás. Aquí el involucramiento emocional de los niños tuvo un papel importante porque promovió el pensamiento flexible respecto a situaciones de incertidumbre y a la solución de problemas generados en el juego. Los niños consideraban diferentes posibilidades ante los problemas y desarrollaron la habilidad de afrontar riesgos en la actividad lúdica.

El pensamiento creativo se expresó cuando los niños transformaron la realidad y proponían nuevas ideas que enriquecían las situaciones de juego. En el juego los niños ponen en práctica sus propias ideas y expresan sus propias visiones del mundo (Bredikyte, 2011). Las potencialidades creativas que se desarrollan en el juego conducen a la innovación y posibilitan la resolución de problemas (Hakkarainen, 2008). En el juego los niños crean una realidad simbólica utilizando medios culturales para la construcción de sentido y significado (Bredikyte y Hakkarainen, 2011). De acuerdo con Hakkarainen (2012) las características del pensamiento creativo de los niños en el juego de roles son: permite comprender el significado y el sentido de las situaciones con la ayuda de su imaginación, facilita la comprensión intuitiva de la esencia de totalidades antes

que los detalles, posibilita el desarrollo de la imaginación desde diferentes posiciones de los roles, ayuda a cruzar las fronteras situacionales lo que significa cruzar los límites de las propias posibilidades.

En el juego los niños viven un problema y experimentan desafíos mientras lo resuelven a través de acciones creativas en historias cautivadoras lo que abre posibilidades para el desarrollo de la personalidad. Además, el juego sirve como fase preparatoria para la creación artística (Vigotsky, 2004). El juego tiene un papel especial en el desarrollo de la creatividad artística y la imaginación (Lindqvist, 1995). En esta investigación los niños hicieron creaciones artísticas que se expresaron en dibujos para comunicar lo que sentían respecto a las diversas situaciones de juego.

El pensamiento reflexivo se reflejó cuando los niños empezaron a analizar sus propias acciones desde el punto de vista del otro y cuando su comportamiento consideraba al otro. Al tomar la perspectiva del otro los niños empezaron a coordinar sus acciones con las acciones de otros niños (Hakkarainen, 2006). Los niños necesitaban comprender la postura de los roles para que el juego pudiera avanzar. El uso de objetos reales, sustitutivos e imaginarios ayudó a reforzar la toma de la perspectiva del otro. Al reflexionar los niños re-elaboraban, re-formular y clarificar sus propias ideas usando el lenguaje y medios no verbales como medios simbólicos. La reflexión facilitó la transformación del sentido mismo del intercambio social enriqueciendo la experiencia con nuevos sentidos y significados de las acciones. Para Vigotsky y para Elkonin el juego es la actividad en la que los niños a través de la experiencia proponen el sentido y el significado de las herramientas de la cultura, lo que es clave para el desarrollo de la consciencia y de la reflexión. Los niños en el juego realizaron una doble tarea: la representación de un rol y el control de su propio comportamiento, lo que es la base para el desarrollo de la reflexión así como lo propone Hakkarainen (2006).

Se concluye que en esta investigación el juego de roles alcanzó altos grados de maduración o sofisticación, por lo que se reflexiona respecto a desarrollarlo de manera intencional y sistemática en educación inicial. Además el juego de roles en sus formas maduras ayudó al grupo de niños en la autorregulación de expresiones emocionales así como lo plantean Hakkarainen & Bredikyte (2015).

Implicaciones prácticas

La implicación práctica de este estudio se refiere a que se desarrollaron las formas maduras del juego en un grupo de niños. Este desarrollo fue promovido a través de la orientación que proporcionó el adulto de acuerdo a las necesidades de desarrollo que observó en los niños del grupo durante la experiencia de juego. En este estudio se mostró de manera detallada y precisa cómo se iba complejizando el juego de roles de una etapa a otra. De acuerdo con Bodrova y Leong (2003, 2007) una cantidad cada vez mayor de niños preescolares no desarrollan formas maduras de juego antes de iniciar la escuela. Por esta razón, en esta investigación se hace una aportación respecto al juego de roles tanto para el campo de la educación como para el campo de la psicología que beneficia el desarrollo simbólico infantil.

Otra de las implicaciones prácticas de este estudio se refiere al diseño metodológico en el que se crearon las condiciones necesarias para el desarrollo de la función simbólica por niveles de desarrollo a través de cada una de las etapas del juego de roles sociales propuesta.

Limitaciones del estudio

La limitación se refiere a que no fue posible hacer el seguimiento del grupo en la edad escolar como estudio longitudinal. Esta forma de investigación ayudaría a comprender con más detalle de qué manera específicamente es que el juego aporta al desarrollo de las actividades características de la edad escolar (González-Moreno y Solovieva, 2016). Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu, Finland: Faculty of Education, University of Oulu.

REFERENCIAS

Bredikyte, M. & Hakkarainen, P. (2011). Play intervention and play development. In: Lobman C, O'Neill B. editors. *Play and performance*. Lanham: University Press of America. p. 59–83.

Bredikyte, M. (2012). The Act of Cultural Mediation in Children's Play. *Forum Oświatowe*, 2(47), 81-100.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageev, S. M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156–176). New York: Cambridge University Press.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, N. J., Pearson / Merrill Prentice Hall.

Bruce, T. (2011). *Early Childhood Education*. Hodder Education: London.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. [Internet]. 20175 [cited 2017 nov 13]; Available from: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Elkonin, D. B. (2005). Psychology of play (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(2).

Galperin, P.Y. (1982). La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales. *Antología de la Psicología*. 3era Parte. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Galperin, P.Y. (1986a). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 114-117.

Galperin, P.Y. (1986b). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 228-233.

Galperin, P.Y. (1995). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Quintanar, L. Editor. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. p. 67-84.

Galperin, P.Y. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P.Y. (2009). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar (Comp.), *La formación de las funciones en el desarrollo del niño* (pp. 45-56). México: Trillas.

González-Moreno, C.X., Solovieva, 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. y Solovieva, Y. (2014a). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En: Martínez, J. y Ospina, N. *Pensar las infancias. Realidades y Utopías*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 171-202.

- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. (2014b). 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., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2014). Educational policies and activities for preschool children: Reflections from the cultural-historical approach and activity theory. Revista de la Facultad de Medicina, 62(4), 647-658. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v62n4.43468>
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. Revista Facultad de Medicina. 63(2), 235-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.
- González-Moreno, C.X., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas. Pensamiento Psicológico, 13(2), 79-94. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. Summa Psicológica, 13(1), 19-31. doi:10.18774/summa-vol13.num1-284.
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. Revista de Psicología CES, 9(2), 80-99.
- González-Moreno, C.X. (2016a). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares. (Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación). Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- González-Moreno, C.X. (2016b). Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: una experiencia desde la investigación en el aula. Revista de Artes y Humanidades A & H. 3(4), 35-52.
- González-Moreno, C.X. (2016c). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 12(2), 78-93.
- González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8(2), 49-70. DOI: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a04.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In Engstrom Y. & Miettinen R. & Punamaki RL (eds.). Perspectives on activity theory. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play In Einarsdottir, J., Wagner, J. (Eds.) Nordic childhoods and early education. 183 - 222. Information Age Publishing, Connecticut.
- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. International Journal of Educational Research. 47, 292-300.
- Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: Brooker L, Blaise M, Edwards S. The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood. London: Sage. p. 240-251.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Flannery S. editors. The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding. New York: Routledge. p. 31-42.
- Kravtsova, E. (2014). Play in the non-classical psychology of L.S. Vigotsky. In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards. The sage Handbook of play and learning in early childhood. (pp. 21-30). London: Sage Reference.
- Leong, D. and Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding. Make-believe play. Young children. 28- 34.
- Lindqvist, G. (1995). The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Smirnova, E. O. (2003). Psicología infantil. Moscú: Vlados.
- Smirnova, E. O. and Ryabkova, I. A. (2010). The structure and variants of a preschooler's narrative play. Psychological science and education. N 3. p. 51-57.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). La actividad de Juego en la edad preescolar. México: Trillas.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool colombian children. Psychology in Russia: State of the Art., 8(2). doi: 10.11621/pir.2015.0206
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar Rojas, L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 15(3), 1-13. doi: 10.9734/BJESBS/2016/24459
- Solovieva, Y., & González-Moreno, C.X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. Revista facultad de medicina. 64(2), 257-265. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.

- Solovieva, Y. & González-Moreno, C.X. (2017). Introducción social role-play to Colombian children 5-6 years. In: Bruce, T., Hakkarainen, P., Bredikyte, M. The Routledge International Handbook Early Childhood play. London and New York: Routledge. P. 108-124.
- Vigotsky, L.S. (1984). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas. Tomo VI. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4 – 84.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), 9-18.