



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

González-Moreno, Claudia Ximena

Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LII, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 299-320

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27068693011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar

The Relevance of Thematic Social Role Play in Preschool Age

Claudia Ximena González-Moreno
UNIVERSIDAD DE MANIZALES, COLOMBIA
clauxigo@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar respecto a las aportaciones que hace el juego temático de roles sociales en el desarrollo psicológico infantil en la edad preescolar. Las reflexiones se fundamentan en el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad. Como resultado se reconocen las aportaciones que genera el juego temático de roles sociales en el desarrollo infantil en lo que se refiere a la autorregulación emocional del comportamiento, la actividad comunicativa desplegada, la actividad reflexiva y la función simbólica. Se concluye que el rol del adulto como investigador es reflexivo durante la planeación e implementación de la actividad lúdica, lo que permite proponer diversas acciones didácticas novedosas que promueven el desarrollo infantil.

Palabras clave: edad preescolar, juego de roles sociales, psicología del desarrollo

ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on the contributions made by the thematic social role play in the psychological development of children in preschool age. The reflections are based on the historical-cultural approach and the theory of activity. As a result, the contributions generated by the thematic social role play in child development are recognized in relation to the emotional self-regulation of behavior, the communicative activity displayed, the reflective activity, and the symbolic function. It is concluded that the role of the adult as a researcher is reflective during the planning and implementation of the playful activity, which allows setting forth diverse novel didactic actions that promote child development.

Keywords: preschool age, social role play, developmental psychology

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la edad preescolar se reconoce la importancia del juego de roles sociales para el desarrollo psicológico infantil tanto en el ámbito de la psicología como en el de la educación (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014; González-Moreno, 2015, 2016, 2019; Hakkarainen y Bredikyte, 2015). En el juego de roles sociales se establecen las bases para el desarrollo psicológico de la personalidad del niño, en específico en lo que se refiere a tener en cuenta la perspectiva del otro, establecer vínculos afectivos con los otros en la interacción comunicativa, tomar en cuenta el efecto de las decisiones en el otro (razonamiento moral), la construcción de vínculos sociales y hacer algo por el otro (González-Moreno, 2021). Desde el enfoque histórico-cultural, el desarrollo psicológico se define como el proceso de adquisición de la experiencia del género humano (Obukhova, 1995).

Para Vigotsky (1995), el objeto de estudio en la psicología histórico-cultural es la edad psicológica. Esto significa que en cada edad deben considerarse algunos aspectos clave que ayudan a caracterizar el estado psicológico del niño: la actividad rectora en la que participa el niño en cada etapa de su vida dentro de una situación social particular, las neoformaciones básicas de cada edad y la línea general de su desarrollo (Solovieva y Quintanar, 2008). Desde el punto de vista de Vigotsky (1995) y Elkonin (1980), el criterio verdadero de la edad psicológica es la actividad, en la cual se incluye al niño como sujeto de la misma (Solovieva y Quintanar, 2010, 2012).

La teoría histórico-cultural y la teoría de la actividad consideran al juego como la principal actividad o actividad rectora en la edad preescolar (Smirnova y Ryabkova, 2010; Elkonin, 1980). El juego provoca cambios cualitativos en la psiquis infantil en la edad preescolar y se van conformando en ella las bases de la edad escolar (Petrovski, 1995), en especial en lo que tiene que ver con el interés por el conocimiento conceptual (Solovieva y Quintanar, 2012). El juego es la fuente del desarrollo y crea la zona del desarrollo próximo (Vigotsky, 1995, 1996, 1997). La zona de desarrollo próximo se refiere a una forma especial de interacción comunicativa en la que la acción del adulto está dirigida a generar y a apoyar la iniciativa del

niño y de esta manera se transforma su comprensión de la experiencia (Zuckerman, 2007).

El objetivo de este artículo es identificar los efectos del juego temático de roles sociales en la autorregulación emocional del comportamiento, la actividad comunicativa desplegada, la actividad reflexiva y la función simbólica de los niños en edad preescolar. Se hace una reflexión a partir de la investigación realizada por González-Moreno (2016) sobre el juego de roles sociales con un grupo de 20 niños. También se reflexiona respecto a la orientación que el adulto da a los niños para la transformación del juego por etapas y, por consiguiente, para su desarrollo psicológico. Antes de iniciar se presenta la estructura y contenido del juego temático de roles sociales.

Estructura y contenido del juego temático de roles sociales

En la edad preescolar se trata de realizar las sesiones de juego de roles sociales todos los días. Las temáticas de los juegos de roles se repiten de acuerdo con los intereses, motivaciones y solicitudes de los niños. De esta manera, ellos tienen la posibilidad de participar en diversos roles y están más conscientes de lo que dicen y de lo que hacen.

Se requiere seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución de tal forma que se garantice el desarrollo de las formaciones psicológicas que se desea promover (la autorregulación emocional del comportamiento, la actividad comunicativa desplegada, la actividad reflexiva, la función simbólica) con la calidad requerida. De la misma manera, se deben considerar las características de desarrollo psicológico (desplegadas, reducidas, ausentes) de los niños durante la implementación del programa de intervención.

En un primer momento, en el juego de roles sociales es el adulto quien ayuda a orientar y desplegar las acciones de los niños; después los niños utilizan su propio lenguaje verbal externo durante la realización de las acciones (Vigotsky, 1995) en todos los planos (acciones materializadas, acciones perceptivas y acciones verbales). Eso significa que el juego temático de roles sociales favorece el desarrollo del lenguaje en su función reguladora, así como lo plantean Solovieva y Quintanar (2012). En investigaciones realizadas por González-Mo-

reno, Solovieva y Quintanar (2009) se encontró que, al principio, en el juego temático de roles sociales, el adulto utiliza las acciones concretas con su lenguaje verbal externo para dirigir la actividad del niño. Éste interioriza de manera gradual esos tipos de ayuda; más tarde, el lenguaje del adulto ya no es necesario, debido a que el lenguaje del propio niño es el que dirige su participación en el juego (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011). De esta manera, la asimilación de la actividad es más sólida, y se empieza a formar el concepto sobre los rasgos generales y distintivos de los objetos y las imágenes (Solovieva y Quintanar, 2012). Se pretende lograr que los niños estén conscientes del contenido de la actividad. Aquí, las acciones con los objetos y las imágenes se integran en representaciones (Elkonin, 1980; Salmina, 1988; Hakkarainen y Bredikyte, 2015). De esta manera, se contribuye a lograr el pensamiento en imágenes (Galperin, 1981, 2009).

El contenido de la intervención incluye los conocimientos de las temáticas de los juegos de roles que se proponen (la clínica veterinaria, el hospital de juguetes, el supermercado, el restaurante). El sistema de condiciones que orienta al niño al cumplimiento de la acción constituye la base de la orientación de la acción que se caracteriza por la conversación dialógica, el ejemplo, la repetición de la instrucción y el uso de preguntas de orientación, en caso necesario. Por esta razón, el contenido de la intervención establece la familiarización con las condiciones concretas de la acción. En un primer momento, la acción se realiza de la forma más desarrollada y desplegada posible para que a los niños les quede clara la relación lógica del contenido concreto de la acción. Se identifican características relacionadas con la manera en que los niños acceden a la actividad de juego de roles; aquí el adulto propone la actividad (temática, roles, acciones, reglas, situaciones imaginarias, uso de objetos y simbolizaciones), así como plantean Solovieva y Quintanar (2012). Después se identifican características relacionadas con cómo los niños empiezan a asumir el rol y cómo se apropian del personaje que están representando.

Para realizar el análisis funcional de la actividad de juego de roles se debe presentar la orientación (si el niño analiza o no la actividad, el producto que se obtiene y si lo compara o no con los apoyos que se le dan), el carácter de la orientación (desplegado, reducido, orga-

nizado), el tamaño del paso de la orientación (dividido en operaciones) (Solovieva y Quintanar, 2012).

Para realizar el análisis estructural de la actividad de juego de roles se requiere de la ejecución de la acción, de su comparación con las condiciones concretas y del plan de ejecución. Como medios externos de apoyo hay tarjetas de colores, imágenes, palabras que ayudan al niño a solucionar los problemas propuestos en los juegos de roles. De esta manera, se contribuye a modificar cualitativamente la manera en que los niños asumen los roles de acuerdo con las temáticas. También se requiere considerar las propuestas e intereses de los niños para conseguir que sean juegos divertidos.

Etapas del juego temático de roles sociales

Las investigaciones señalan las siguientes etapas en el juego de roles sociales: 1) juego de roles sociales con el uso de objetos (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2016); 2) juego de roles sociales con sustitutos objetales (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2016); 3) juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos en varios tipos de situaciones (González-Moreno, 2016); 4) juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2016), y 5) juego de roles sociales narrativo (Hakkarainen y Bredikyte, 2015; González-Moreno, 2015, 2016, 2019, 2021). A continuación, se explicará en qué consiste cada etapa.

El juego de roles sociales con el uso de objetos

El juego aparece como resultado de las acciones con los objetos (Elkonin, 1980). Los niños representan situaciones sólo con ayuda de los objetos que corresponden a las acciones de los roles. Por ejemplo, en el juego de la clínica veterinaria, los niños usan los objetos que hacen parte de la clínica como algodón, botellitas de medicina, fonendoscopio de juguete, bajalenguas y guantes. Cada acto en que el objeto es reflejado por el niño a través del análisis y de la síntesis, de la abstracción y de la generalización constituye, necesariamente, no una reproducción mecánica del objeto, sino su transformación ideal (mental) (Rubinstein, 1988) (véase cuadro 1).

■ Cuadro 1. Ejemplo del contenido de una temática de juego de roles sociales con el uso de objetos

<p>Temática: La veterinaria</p> <p>Roles: doctor, enfermeras, pacientes, recepcionista, administrador. Contenido: entrada del paciente. Uso de turnos. Preguntas y saludos. Revisión del paciente. Ayuda de la enfermera. Fórmula médica y sugerencias. Despedida y entrada del siguiente paciente. Los niños realizan un dibujo de alguno de los objetos utilizados, el adulto también realiza un dibujo. Materiales: bata blanca, gafas, fonendoscopio, gorro, guantes, algodón, frascos de laboratorio, curitas, hojas de papel, bastón, muñecos, fichas de colores, dinero de juguete</p> <p>Simbolización: las fichas de colores significan el turno de entrada de los pacientes. Cada paciente recibe una ficha. La recepcionista llama a los pacientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los pacientes entran por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de la llegada de los pacientes. Como orden se utilizan figuras dibujadas en tarjetas. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los pacientes se ponen en fila en sus asientos en el pasillo de acuerdo con este orden. Los niños se ponen de acuerdo respecto al símbolo que indica abierto y cerrado en la veterinaria. Los niños inventan un signo que indica que es la veterinaria. Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿qué es una veterinaria?, ¿quiénes van a la veterinaria?, ¿por qué se llevan a las mascotas a la veterinaria?, ¿quienes trabajan en la veterinaria?, ¿el veterinario ayuda a curar a las mascotas o cocina pizzas?, ¿los perros van a la veterinaria porque les duele la barriga?, ¿cómo les gustaría que se llamara la clínica veterinaria? Uso reflexivo de medios simbólicos: al finalizar el juego se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y que no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo al rol y cómo representaron los roles.</p>
--

Fuente: basado en Solovieva y Quintanar (2012).

El juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos

En esta etapa de juego, los niños necesitan del uso de sustitutos objetales para realizar las acciones que corresponden al rol. Por ejemplo, en el juego del hospital, los niños-doctores usan bolígrafos como inyecciones. Cuando los niños transforman la imagen del objeto surge la representación del objeto como sustituto de otro, así como lo plantea Salmina (1988). La sustitución de un objeto por otro no surge de forma espontánea, sino que se requiere de la necesidad de ofrecer a los niños amplias oportunidades para participar en las interacciones sociales de juego que promueven las acciones de sustitución de manera intencional. En esta etapa del juego es importante suscitar el uso de diversos tipos de materiales: cajas, palos, fichas de colores, objetos de formas y texturas diversas para apoyar el desarrollo amplio del uso de un objeto por otro.

El adulto puede expandir el repertorio de usos de un mismo objeto de diferentes maneras; es decir, que puede usar un mismo ob-

jeto como sustituto de otro, atribuyéndole múltiples funciones. Por ejemplo, el adulto puede usar una caja de cartón como una cámara de fotos, una caja registradora o un celular; puede usar un círculo de cartón como el timón de un barco, una pizza o un pastel. Lo más importante es que el adulto dé un nombre nuevo al objeto como sustituto en la situación de juego y realice con él acciones específicas y particulares de acuerdo con la nueva designación, lo cual facilita la comprensión por parte de los niños, considerando la nueva funcionalidad del objeto por medio de la denominación simbólica. Por ejemplo, al usar un círculo de cartón puede decir “ésta es una pizza de vegetales y la puedo servir a los clientes”.

En el juego de roles, el niño separa a la palabra de su referente objetual (Vigotsky, 1995; Elkonin, 1980). Durante el juego, el niño realiza acciones lúdicas con objetos que muchas veces no tienen una relación directa con el objeto al cual hacen referencia; basta con las acciones y con denominarlo como tal. Al principio, en el niño predomina la relación objeto/significado y después predomina el significado sobre el objeto (significado/objeto). Cuando un objeto es sustituido por otro, por el simple hecho de crear una situación imaginaria, surge la base para el desarrollo del pensamiento abstracto (Vigotsky, 1995). De este modo, en un futuro inmediato se facilitará operar mentalmente con los objetos en su ausencia (Luria, 1986) (cuadro 2).

■ Cuadro 2. Ejemplo del contenido de una temática de juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos

El restaurante

Roles: clientes, administrador, cocineros, meseros. Contenido: organización del restaurante. Preparación del menú. Entrada de los clientes. Atención a los clientes. Preparación de comidas. Entrega de comidas. Pago de servicios. Despedida. Los niños realizan un dibujo de alguno de los objetos utilizados, el adulto también realiza un dibujo. Materiales: gorros de cocineros. Simbolización: se entrega la carta del menú a los clientes, la comida está representada por figuras. Cada mesero toma la orden de lo que van a comer los clientes (se usan fichas para indicar el orden del pedido). Los niños se ponen de acuerdo respecto al símbolo que indica abierto y cerrado en el restaurante. Los niños inventan un signo que indica que es el restaurante. Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿qué hay en un restaurante?, ¿quiénes están en el restaurante?, ¿a qué vamos al restaurante?, ¿en un restaurante vamos a comer o a ver películas?, ¿en el restaurante el cocinero prepara alimentos o pinta cuadros?, ¿qué hacen los meseros?, ¿los meseros anotan los nombres de las comidas de los clientes o saltan?, ¿qué tipo de comida les gustaría que se preparara en el restaurante? Uso reflexivo de medios simbólicos: al finalizar el juego, se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y qué no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo con el rol y cómo representaron los roles.

Fuente: basado en Solovieva y Quintanar (2012).

**El juego de roles sociales con el uso de objetos
y sustitutos de objetos en varios tipos de situaciones**

En esta etapa del juego, los niños utilizan objetos y sustitutos de objetos en las acciones que realizan para representar los roles. Aquí las acciones correspondientes a los roles se empiezan a desplegar; es decir, son más amplias y se relacionan de manera coherente las acciones de los diferentes roles. Ésta es una etapa de juego necesaria que fortalece el uso de medios externos para representar los roles (ver cuadro 3).

■ Cuadro 3. Ejemplo del contenido de una temática de juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos en varios tipos de situaciones

Los ingenieros de carreteras de la ciudad
Roles: los ingenieros, trabajadores, revisor, administrador. Contenido: se hace la propuesta de construcción de una ciudad, se elabora el plan a partir de la cual se considera la realización de la construcción. Los niños construyen carreteras. Materiales: flechas, tiras de papel, gorro para los ingenieros, tarjetas de colores. Simbolización: se utilizan flechas que indican la dirección de las carreteras en la ciudad. También se utilizan tiras de papel y cuerdas que indican el inicio y el final de la medición de cada una de las carreteras. Se entregan tarjetas de colores y cifras que indican el orden de construcción y la ubicación de las carreteras. Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿ustedes saben qué es una carretera?, ¿dónde se construyen las carreteras?, ¿cuándo se construyen las carreteras?, ¿quiénes construyen las carreteras?, ¿si jugamos, qué roles podrían participar en la construcción de carreteras?, ¿quiénes construirán las carreteras: los ingenieros o los panaderos?, ¿los ingenieros usan cuerdas o helados para medir los suelos? Uso reflexivo de medios simbólicos: al finalizar el juego, se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y qué no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo con el rol y cómo representaron los roles.

Fuente: basado en Solovieva y Quintanar (2012).

**El juego de roles sociales con incremento
de iniciativa y propuesta de juegos nuevos**

En esta etapa los niños empiezan a proponer juegos nuevos. Los niños tienen iniciativa para realizar acciones diversas y novedosas. Aquí surgen múltiples actos voluntarios en los niños en consonancia con una determinada intención para realizar acciones en el juego (véase cuadro 4).

■ Cuadro 4. Ejemplo del contenido de una temática de juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos

<p>La galería de pinturas</p> <p>Roles: pintores, visitantes de la galería, evaluadores de pinturas, administrador, vendedores de boletas.</p> <p>Contenido: los niños dibujan paisajes de acuerdo con un modelo perceptual. Con ayuda del adulto, analizan el modelo y eligen los detalles necesarios para elaborar las pinturas. Se entregan fichas de colores y figuras que indican el orden de ubicación de las pinturas en la galería de arte. Los visitantes compran las boletas e ingresan en orden. En el piso hay flechas que indican hacia dónde dirigirse para hacer el recorrido de las pinturas. Los evaluadores observan las pinturas y determinan cuál es la ganadora. Despedida. Materiales: papel de colores, modelos de pinturas, fichas y boletas que incluyen figuras. Simbolización: flechas en el piso, signos y símbolos que explican las pinturas, fichas que indican el orden de ubicación de las pinturas en la galería de arte. Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿ustedes saben qué es una pintura?, ¿qué tipo de pintura les gustaría crear?, ¿cómo creen que se llaman los roles si jugamos a la galería de pintura?, ¿qué hacen los pintores?, ¿será que los pintores crean las pinturas o corren por todas partes?, ¿los visitantes de la galería observan las pinturas o las rompen? Uso reflexivo de medios simbólicos: al finalizar el juego, se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y qué no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo con el rol y cómo representaron los roles.</p>
--

Fuente: basado en Solovieva y Quintanar (2012).

El juego de roles sociales narrativo

El juego narrativo se constituye en una herramienta psicológica elaborada por Hakkarainen (2006), la cual está destinada a desarrollar la imaginación y la capacidad creativa en los participantes del juego, con el objetivo de desarrollar sus formas más avanzadas. Desde la perspectiva histórico-cultural, una narrativa se podría definir como la formalización de una herramienta psicológica del pensamiento humano (Hakkarainen *et al.*, 2013). En el juego de roles narrativo un mundo imaginario debe ser construido a través del juego conjunto entre niños y adultos, utilizando historias que tratan de valores humanos, roles, acontecimientos dramáticos, espacio, música y eventos consecutivos. La implicación emocional de los adultos en los eventos del juego es una condición necesaria para la reacción estética de los niños (Lindqvist, 2001). La reacción estética es una característica esencial del juego de los niños debido a la estrecha relación entre el arte y el juego (Lindqvist, 1995). En la experiencia de juego narrativo se manifiesta la sensibilidad de las emociones, lo que significa que las emociones son auténticas (Hakkarainen, 2008).

Ésta es una etapa de juego que implica una manera de comunicación creativa conjunta entre los niños y el adulto, quienes usan diversas herramientas de la cultura (Hakkarainen y Bredikyte, 2015). Durante la experiencia de juego, el niño comienza a representar su rol considerando una situación imaginaria en la que entremezcla la realidad y la fantasía. La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce historias y trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio (Bruner, 1988). La experiencia permite la comprensión del significado de las acciones humanas, así como la acumulación de la experiencia en el plano interno de la acción (Vasilyuk, 1991).

En palabras de Bruner (1988, p. 27) “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas, la intención es inmediata e intuitivamente reconocible y la médula del relato es la noción de un personaje”. Los niños necesitan imaginar la historia, los acontecimientos, el ambiente físico, las personas, sus relaciones y sus estados emocionales (Hakkarainen y Bredikyte, 2014). “La primera forma de vinculación de la fantasía y la realidad consiste en que toda invención se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior” (Vigotsky, 2007, p. 16).

El juego narrativo incluye dos etapas. En primer lugar, los jugadores tienen que negociar la naturaleza del problema incrustado en la trama, y luego deben averiguar cómo se puede resolver mediante el uso de la lógica narrativa (Hakkarainen y Bredikyte, 2014). De esta manera, el juego avanza hacia sus formas más maduras o complejas. La principal característica del juego narrativo maduro es la capacidad de los jugadores para desarrollar ideas compartidas y construir una trama juntos (Bredikyte, 2011).

Sólo la experiencia emocional intensa compartida entre los niños y los adultos puede entusiasmar el juego narrativo conjunto (Hakkarainen y Bredikyte, 2014) y generar formas de pensamiento narrativo. Para Bruner (1988), la modalidad del pensamiento narrativo permite ordenar la experiencia y construir la realidad de una manera particular. Además, para él, las características del sentido formal de las narraciones se refieren al panorama de la acción, donde sus constituyentes son los argumentos de la acción (agente, intención o meta, situación, instrumento) y el panorama de la conciencia que tiene que ver con lo que se sabe, siente o piensa (véase cuadro 5).

■ Cuadro 5. Ejemplo del contenido de una temática de juego de roles sociales narrativo

Temática: Los piratas en la isla

Roles: piratas, el capitán, ayudante. Contenido: los piratas desembarcan en la isla. Debido a su tenebroso aspecto, nadie se atreve a entrar a una cueva a buscar el tesoro, el capitán los convence ofreciendo buenas recompensas. El capitán dice: cuando algunos piratas escondían un tesoro, lo hacían en lugares poco conocidos y acompañados de pocas personas de confianza. El capitán dibuja el mapa con su ayudante. El capitán da pistas a los piratas para que encuentren el tesoro, explica el significado de los símbolos y los piratas empiezan a buscar los tesoros. ¿Quién podrá encontrar en esta isla dos objetos del mismo color?, ¿quién podrá encontrar dos objetos de la misma forma?, ¿quién podrá encontrar dos objetos del mismo tamaño?, ¿quién podrá encontrar dos objetos de la misma textura? Y ahora, más difícil esta vez, ¿quién podrá encontrar dos objetos del mismo color y de diferente tamaño?, ¿quién podrá encontrar dos objetos del mismo tamaño, pero de diferente color?, ¿quién podrá encontrar dos objetos de la misma textura y de diferente color?, ¿quién podrá encontrar dos objetos de la misma textura y de diferente forma?, ¿quién podrá encontrar dos objetos de la misma textura y de diferente tamaño? El capitán anota con símbolos los aciertos de los piratas por pareja. Los piratas que más aciertos consigan, ganan la posibilidad de llevarse el tesoro. Materiales: objetos de colores, formas, tamaños y texturas diversas, parches. Simbolización: símbolos que indican color, forma, tamaño, textura. Base orientadora para la realización de acciones verbales: ¿quién ha escuchado de los piratas?, ¿cómo son los piratas?, ¿qué hacen los piratas?, ¿dónde viven los piratas?, ¿qué hará el capitán?, ¿será que los piratas tienen un parche o un sombrero en el ojo?, ¿los piratas estarán en el barco o en un autobús?, ¿los piratas serán valientes o miedosos?, ¿el capitán conduce a los piratas a la isla?, ¿los piratas serán fuertes o debiluchos? Uso reflexivo de medios simbólicos: al finalizar el juego, se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y qué no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo con el rol y cómo representaron los roles.

Fuente: basado en Solovieva y Quintanar (2012).

Aportes del juego temático de roles sociales al desarrollo de la autorregulación emocional del comportamiento

En el juego temático de roles sociales los niños empiezan a actuar sobre los demás (juguetes, adultos, otros niños), y después, a través de los otros, empiezan a regular su propio comportamiento (planificando acciones y llevando a cabo su plan, anticipando las consecuencias), por lo que cambian de actitud y consideran la postura de los demás; esto significa que los niños logran ponerse en el lugar de los otros.

Además, el juego de roles sociales posibilita la comprensión de los estados emocionales de los personajes que participan, así como lo propone Bruner (1988). El juego se desarrolla en un ambiente que proporciona seguridad emocional a los participantes,

aquí los niños pueden probar los límites de sus acciones al considerar lo que pueden o no hacer. Durante la participación de los niños en el juego se forma la habilidad de someterse a reglas que surgen en la actividad lúdica y de orientarse hacia las normas sociales utilizando diversos medios (Elkonin, 1980).

Algunos indicadores que muestran la presencia de la autorregulación emocional del niño en el juego son: 1) el niño está interesado en el juego, muestra más emociones alegres que negativas, 2) en caso de interferencia inesperada, pueden ocurrir reacciones de emociones negativas (irritabilidad, tono de voz elevado, alejamiento), pero no se expresan en agresión física, 3) el niño está muy involucrado en las actividades de juego (asume el rol), muestra emociones alegres, responde con calma y flexibilidad a interferencias inesperadas, 4) el niño nota las emociones de los demás, puede mostrar alegría junto con otros o trata de animarlos y tranquilizarlos (Hakkarainen y Bredikyte, 2015).

Aportes del juego temático de roles sociales al desarrollo de la actividad comunicativa desplegada

El juego temático de roles sociales ayuda al desarrollo de la actividad comunicativa desplegada, porque los niños tienen la posibilidad de comprender y expresar diversas situaciones imaginarias que se plantean para resolver un problema de manera creativa (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). El adulto contribuye en este proceso al extender, expandir o ampliar las producciones verbales y no verbales de los niños (Lisina 1986, 2013). En este proceso, los niños enriquecen su vocabulario, así como la producción de expresiones lingüísticas diversas. Además, durante la participación en el juego de roles sociales, los niños tienen la posibilidad de contestar y formular preguntas, pedir aclaraciones, ofrecer información novedosa, iniciar y mantener una conversación, participar en los roles de hablante y escucha, definir conceptos, explicar situaciones, narrar una secuencia de eventos, así como de usar el lenguaje para compartir, negociar significados y llegar a acuerdos que les permiten resolver la situación problema que se plantea en la actividad lúdica (González-Moreno, 2018).

El diálogo conjunto sobre temas diversos permite comprender el punto de vista del otro, porque hay intercambio comunicativo y reciprocidad múltiple entre los participantes: niños-adultos. En este proceso, el signo, al principio, es un medio de comunicación y después pasa a ser un medio de la conducta de la personalidad (Vigotsky, 1995).

Algunos indicadores de un desarrollo positivo de la comunicación desplegada son: 1) el niño intenta encontrar una solución propia, pide ayuda sólo si no se puede encontrar una solución; 2) el niño se une al juego usando estrategias efectivas, juega con diferentes grupos de niños y se expresa de acuerdo con el rol que está representando; 3) el niño ajusta sus acciones, teniendo en cuenta el progreso del juego y las necesidades de los demás, y 4) el niño muestra iniciativa de manera verbal para resolver el problema, encuentra una solución que sea aceptable para todos los participantes (Hakkarainen y Bredikyte, 2015).

Aportes del juego temático de roles sociales al desarrollo de la actividad reflexiva

En el juego temático de roles sociales los niños tienen la posibilidad de reflexionar respecto a las situaciones imaginarias. Esta característica posibilita que el niño se incluya en las auténticas relaciones sociales. De manera particular, la reflexión ayuda a que los niños se sientan interesados por aprender y por respetar a los demás y a sí mismos. Antes del desarrollo del control consciente, autodirigido, la acción es, digamos, una respuesta más directa o menos mediata al mundo. La toma de conciencia o la reflexión es una manera de evitar que la mente se dirija de manera desorientada a la realización de acciones en el juego (Bruner, 1988).

El juego permite que los niños se orienten hacia los significados de la actividad y las relaciones humanas (Elkonin, 1980), hacia los valores y dilemas morales, lo que posibilita el desarrollo de la personalidad reflexiva hacia los demás y hacia sí mismos. Igualmente, el juego de roles sociales permite que los niños sean más receptivos a las expresiones verbales y no verbales de los demás, porque logran sintonizarse con sus emociones. Así, los niños tienen la posibilidad

de revelar sentimientos profundos hacia algo que ven, escuchan o viven lo que los ayuda a expresar valores de compasión, generosidad, agradecimiento, lealtad y nobleza hacia los otros; en otras palabras, el juego ayuda a que los niños sean sensibles a las necesidades de los demás, lo que es indispensable para la convivencia basada en el respeto y la cooperación.

En el juego temático de roles sociales, los intereses compartidos estimulan a los niños a ser conscientes de sus formas de percibir el mundo y de sus pensamientos. Estas experiencias conjuntas animan a los niños a adoptar otros puntos de vista, a solucionar problemas juntos y a asumir responsabilidades.

Algunos indicadores de un desarrollo positivo de la actividad reflexiva son: 1) el niño logra reflexionar respecto a las necesidades de los demás y logra transformar sus propias actitudes y acciones considerando el bienestar de los otros; 2) el niño empieza a reflexionar respecto a las consecuencias de sus propias acciones en los demás (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009); 3) el niño reflexiona respecto al uso de objetos, sustitutos objetales y medios perceptivos (dibujos) que requiere en el juego (González-Moreno y Solovieva, 2015; Solovieva, González-Moreno y Quintanar-Rojas, 2016), y 4) el niño reflexiona respecto a sus propias acciones y las ajusta considerando el rol que está representando.

Aportes del juego temático de roles sociales al desarrollo de la función simbólica

La función simbólica se define como el dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo con su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina, 1988). La importancia del signo o instrumento psicológico radica en su función mediatizadora para el pensamiento y la transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal y la atención voluntaria (Vigotsky, 1984).

En el juego temático de roles sociales la función simbólica se manifiesta por medio de acciones externas (al usar objetos como sustitutos, al representar situaciones por medio de dibujos y con expresiones lingüísticas que ayudan a resolver la problemática) y ac-

ciones internas (con ideas que se transforman en formas diversas del pensamiento narrativo, reflexivo y creativo). El desarrollo de la función simbólica en el juego temático de roles sociales contribuye con la aparición de dos formas de pensamiento. El pensamiento narrativo y el pensamiento reflexivo. El pensamiento narrativo se refleja cuando el niño logra recrear en su mente la historia y la materializa por medio de una cadena de acciones imaginarias y secuenciales que enriquecen el contenido del juego en la interacción dialógica con el otro. El pensamiento reflexivo surge cuando el niño, en sus acciones verbales y no verbales, muestra comprensión respecto a la situación. Por ejemplo: cuando el niño en el juego dice “ese osito está solo y muy hambriento en la isla de Madagascar, entonces yo necesito ayudar a buscar a sus amigos y un poco de comida para que se sienta bien”. El pensamiento creativo se hace explícito cuando el niño tiene iniciativa para transformar sus acciones imaginarias, considerando sus impresiones vividas de la experiencia y las mezcla con la fantasía. Por ejemplo: cuando en el juego el niño se transforma en capitán de un barco que hace una expedición en la selva, en marinero o en piloto de un cohete espacial. Estas formas de pensamiento permiten resolver de manera creativa cualquier situación o evento de la historia narrada desde diferentes perspectivas.

La función simbólica surge gradualmente en la actividad de juego. Esta función se desarrolla partiendo de las formas más sencillas y elementales hasta las más complejas. Su desarrollo depende de las formas de actividad del niño y, en particular, de la acumulación de la experiencia que se genera en el juego de roles sociales.

En un primer momento, los niños requieren de apoyos externos (objetos y sustitutos de objetos) para mantener el objetivo de la actividad; después, logran realizar diversas acciones imaginarias considerando el objetivo compartido del juego de roles sociales sin apoyo de los objetos, porque surge la iniciativa para hacer transformaciones creativas del juego, así como lo señalan estudios de González-Moreno (2016).

Algunos indicadores de un desarrollo positivo de la función simbólica en el juego temático de roles sociales son: 1) el niño propone el uso de un objeto como sustituto de otro (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2016); 2) el niño propone la realización

de acciones simbólicas con gestos y movimientos de manera creativa en el juego; 3) el niño propone medios simbólicos perceptivos creativos en el juego, y 4) el niño explica diversas situaciones imaginarias del juego (González-Moreno, 2016).

EL ROL DEL ADULTO

El adulto tiene un rol activo en el juego temático de roles sociales. Por un lado, es sensible a las necesidades del desarrollo psicológico del grupo de niños con el que interactúa. Por esta razón, el adulto debe aprender a escuchar lo que dicen los niños para conocerlos y saber qué necesitan tanto a nivel individual como grupal. Por ejemplo, el adulto debe identificar el momento en el que puede pasar de la etapa de juego temático de roles sociales con el uso de objetos a la etapa de juego temático de roles sociales con el uso de sustitutos objetales. Para esto es necesario identificar en qué momento los niños reflexionan respecto a cómo usar los objetos en el juego. Esto significa que los niños conocen sus características y las acciones que podrían realizar con estos objetos y ahora podrían operar con la representación mental de sus características y sus acciones correspondientes para empezar a usar objetos como sustitutos de otros en el juego. Asimismo, las acciones comunicativas de los niños empiezan a relacionarse más profundamente con los otros roles y hay iniciativa para usar los objetos de manera más desplegada. Por otro lado, el adulto responde a esas necesidades que tienen los niños en cada etapa del desarrollo del juego temático de roles sociales para contribuir con el desarrollo de la autorregulación emocional del comportamiento, la actividad comunicativa desplegada, la actividad reflexiva y la función simbólica en el nivel complejo.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, el juego temático de roles sociales se constituye en una actividad innovadora que incluye la participación conjunta y activa de los niños con los adultos. La esencia de la actividad a nivel psicológico consiste en que el mismo sujeto es el que realiza la actividad (Solovieva y Quintanar, 2012).

Se reflexiona respecto a que, cuando los niños participan en la actividad de juego temático de roles sociales de manera frecuente (todos los días), aprenden a comunicarse de una manera más efectiva, a reflexionar respecto a lo que dicen y hacen, a manejar sus emociones, sus actitudes y comportamientos considerando las demandas de las situaciones comunicativas, lo que los hace flexibles cuando las expectativas cambian y evita los estallidos de frustración. La actividad del juego temático de roles sociales le da la posibilidad de reconocer y expresar lo que siente sin sentirse mal, y sin causar daños, ni físicos ni emocionales, a ellos mismos o a los demás. Se tiene la hipótesis de que esto es posible porque en el juego temático de roles sociales los niños, con apoyo del adulto, dirigen su propio comportamiento hacia un objetivo compartido (cumplir con los roles sociales y establecer vínculos con los demás), a pesar de lo impredecible que se pueda presentar por las situaciones que podrían surgir y de sus propios sentimientos.

Además, la actividad de juego temático de roles sociales contribuye con el desarrollo humano al constituirse en la base de interacción social transmitiendo significado y sentido a la acción, la cual se expresa en la calidad de las habilidades emocionales, sociales y morales que tiene el niño en la siguiente edad de su desarrollo, la edad escolar. A través de las interacciones sociales que genera el juego de roles, el niño empieza a construir su conocimiento y comprensión del mundo y de las relaciones con los otros. Eso significa que el juego temático de roles posibilita el desarrollo integral del niño y define su capacidad para ser un ciudadano saludable a nivel mental, y responsable, que aporta a la construcción de una sociedad más fraterna. En otras palabras, el juego temático de roles sociales promueve en los niños en edad preescolar acciones de cuidado y prevención de la salud mental.

Las temáticas en el juego de roles son seleccionadas de forma cuidadosa porque su calidad estética estimula la motivación de los niños y la iniciativa para realizar nuevas acciones en la interacción dialógica y comunicativa con los demás. En cada temática, en especial en la etapa de juego de roles narrativo, surgen algunas situaciones problema que generan emociones en los niños, lo cual es necesario, según Vigotsky (1995), para experimentar la idea que se está desarrollando al considerar situaciones que hacen parte de la

vida y de la fantasía. Esto ayuda al niño a comprender, interpretar y recrear el mundo que habita. Su fantasía le ayuda a ponerse en el lugar del otro, y a crear un entorno íntimo, en el que participan niños y adultos.

En el juego temático de roles sociales se proponen diversas situaciones imaginarias conjuntas entre adultos y niños, lo que contribuye con el desarrollo de la personalidad, así como lo confirman diversas investigaciones realizadas (Hakkarainen, 2006; Solovieva y Quintanar, 2012; Hakkarainen *et al.*, 2013; Hakkarainen y Bredikyte, 2014; González-Moreno, 2015, 2016, 2019, 2021). En el grupo de niños juegan juntos, asumen roles, analizan problemas de los personajes y ayudan a resolverlos. Cuando el niño imagina, expresa inquietudes propias en un mundo donde las reglas y las decisiones pertenecen a él y a los participantes del juego.

En el juego temático de roles sociales el niño desarrolla habilidades de intencionalidad colectiva e individual en la realización de acciones, el niño se sujeta a normas (el respeto de turnos). En esta actividad, el niño también empieza a hacer elecciones, lo cual se relaciona con rasgos específicos de su personalidad (el niño dice “me gustaría ser este personaje”).

En conclusión, la actividad de juego de roles sociales transforma el desarrollo psicológico de los niños. Así como lo plantea Talizina (2009, p. 8) “de la forma de organización de las actividades que se promueven en la edad preescolar depende el nivel de desarrollo que alcancen los niños”.

REFERENCIAS

- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of proximal Development in Children's Play*. Oulu, Finlandia: University of Oulu.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P. (1981). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En I. Iliasov y V. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica de las edades* (pp. 125-131). La Habana: Pueblo y Educación.

- Galperin, P. (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. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.*, 63(2), 235-41.
- González-Moreno, C.X. (2016). 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. (2018). Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 17(2), 43-60.
- González-Moreno, C. X. (2019). La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(2), 75-101. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2020.17.462>
- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 173-190.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2011). 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.
- González-Moreno, C. X., y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs>
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. En J. Einarsdottir y J. Wagner (eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183-222). Connecticut: Information Age Publishing.

- 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., Bredikyte, M., Jakkula, K., y Munter, H. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Research Journal*, 12(2), 213-225.
- Hakkarainen, P., y Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. En E. Brooker, M. Blaise y S. Edwards (eds.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 240-251). Londres: Sage.
- Hakkarainen, P., y Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. En S. Robson y S. Flannery (eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42). Nueva York: Routledge.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: how adults dramatize and children create meaning. *Early Years*, 21(1), 6-14.
- Lisina, M. I. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los 7 años. En I. Iliasov y V. Liaudis (eds.), *Antología de la psicología pedagógica de las edades* (pp. 125-131). La Habana: Pueblo y Educación.
- Lisina, M. I. (2013). Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp. 87-95). México: Trillas.
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales del hombre*. México: Fontamara.
- Obukhova, L. F. (1995). *Psicología infantil. Teorías, hechos, problemas*. Moscú: Trívola.
- Petrovski, A. (1995). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Rubinstein, S. L. (1998). *Psicología general*. San-Petersburgo: Piter.
- Salmina, N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Smirnova, E. O., y Ryabkova, I. A. (2010). The structure and variants of a preschooler's narrative play. *Psychological science and education*, 3, 51-57.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. X., y Quintanar Rojas, L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(3), 1-13. <http://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/24459>
- Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vasilyuk, F. (1991). *The Psychology of Experiencing. The resolution of Life's Critical Situations*. Nueva York, Londres, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapur: Harvester W., M. Wheatsheaf.
- 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: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras psicológicas escogidas. Tomo V*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 31-58.