

# Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares<sup>1</sup>

Impact of Social Role-Play in the Formation of the Symbolic Function in Preschool

Claudia Ximena González-Moreno<sup>2</sup> y Yulia Solovieva<sup>3</sup>

*DOI: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a04*

Recibido: 24- noviembre - 2016 • Revisado: 06- diciembre - 2016 • Aprobado: 16- diciembre-2016

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la aplicación del método de juego de roles sociales en una población preescolar colombiana. En el estudio participaron 32 niños entre los 5 y 6 años en condiciones de vulnerabilidad divididos en dos grupos: experimental y control. Los niños del grupo experimental se incluyeron en la actividad de juego de roles con introducción de estrategias para la formación de la función simbólica en diversos niveles de desarrollo. El análisis pre-test y post-test permitió observar cambios en el desarrollo simbólico en los niveles materializado, perceptivo y verbal de los niños del grupo experimental después de la intervención, a diferencia de los niños del grupo control.

**Palabras clave autores:** Función simbólica, Juego de roles sociales, Desarrollo infantil, Edad preescolar.

**Palabras clave descriptores:** Niño, Preescolar, Desarrollo infantil, Rol.

## Abstract

This article presents the results of the implementation of the social role-play in preschool Colombian children. 32 children between 5 and 6 years with vulnerable living conditions were included in the study. Children were divided in two groups: experimental and control. The children from experimental group were included in organized activities of play with social roles. Specific strategies for gradual formation of symbolic function were used during plays. The pre-test and post-test analysis allowed to observe changes in the symbolic development levels materialized, perceptual and verbal in the experimental group after the intervention. Significant differences were found between two groups.

**Keywords authors:** Symbolic Function, Social Role-Play, Child Development, Preschool Age.

**Keywords plus:** Child, Child, Preschool, Child Development, Role.

**Para citar este artículo:**  
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.

1. Trabajo realizado con base en 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.
2. Fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia, diplomada en Literatura Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, diplomada en Neuropsicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, doctora Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, investigadora en el método experimental formativo. Correo electrónico: clauxigo@hotmail.com.
3. Doctora en Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, post-doctorada en Psicología de la Universidad de Sevilla, especialista en Neuropsicología Infantil, Psicología de Desarrollo y Psicología Pedagógica, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México nivel II, miembro de la Junta Directiva de la SLAN (Sociedad de Neuropsicología Latinoamericana) 2007-2011. Profesora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México. Correo electrónico: yulia.solovieva@correo.buap.mx.

## Introducción

En el enfoque histórico-cultural se postula que los signos y los símbolos son instrumentos psicológicos que transforman el mundo interno del niño (Vigotsky, 1995). Vigotsky señala que el uso de signos en un primer momento es externo, social y después se transforma en interno, individual. La interiorización de signos y símbolos le proporciona al niño una posibilidad para incluirse exitosamente en el proceso de aprendizaje escolar.

La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios, inicialmente externos y posteriormente internos. Las acciones simbólicas externas requieren del uso de objetos como sustitutos de otros; en los siguientes niveles el niño adquiere la posibilidad de utilizar dibujos ajenos y propios como sustitutos. En la etapa verbal, la palabra y expresión verbal externa e interna sirve como sustituto en complejas acciones intelectuales. Las acciones internas comienzan a formar parte de los procesos del pensamiento, los cuales representan acontecimientos de ideas.

A lo largo de su desarrollo, la función simbólica pasa por complejas transformaciones y se incluye en numerosas acciones (González-Moreno, 2016a, 2016c). Estas se pueden realizar en el nivel materializado, perceptivo y verbal en diversas situaciones de juego. 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 y a la posibilidad del niño de hacer un gesto con valor simbólico sin que manipule un objeto, por ejemplo, cuando hace ver que duerme o come (González-Moreno & Solovieva, 2015, 2016). Las acciones perceptivas simbóli-

A lo largo de su desarrollo, la función simbólica pasa por complejas transformaciones y se incluye en numerosas acciones (González-Moreno, 2016a, 2016c)

cas consisten en la posibilidad de representar en el plano gráfico los sustitutos de objetos que ya pueden comprenderse como símbolos perceptivos (Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015, 2016; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2016). Lo que es importante es que en este caso aparece un dibujo o cualquier representación externa que tiene significado porque remite a otra realidad (no necesariamente a un objeto) (DeLoache, 2003). 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 & González-Moreno, 2016).

Se puede suponer que para que se logre el desarrollo complejo de la función simbólica es necesaria la inclusión de los niños en las actividades que presuponen el uso de signos y símbolos desde la edad preescolar. En algunos estudios previos se ha mostrado que una de estas actividades es el juego de roles (Bodrova, 1998; Bonilla, Solovieva & Jiménez, 2012; González-Moreno & Solovieva, 2014a, 2014b; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014; Solovieva & Quintanar, 2012). En estudios con niños preescolares se ha encontrado que el niño se expresa simbólicamente en el juego (Bodrova, 1998; Bredikyte & Hakkarainen, 2011). Otras actividades que permiten elevar el nivel del desarrollo simbólico en la edad preescolar

es la formación dirigida del dibujo (Solovieva & Quintanar, 2015) y las actividades artísticas, literarias y musicales (Salmina, 1988).

En las actividades de juego de roles es fundamental la participación del lenguaje orientativo del adulto y el lenguaje del propio niño porque “el signo en las acciones verbales al principio es medio de comunicación y tan solo después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad. La regulación del comportamiento por medio de la palabra lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada de la propia personalidad” (Vigotsky, 1995, p. 83).

La función simbólica complejiza su desarrollo en la edad preescolar al hacerse reflexiva en el juego de roles sociales, lo que indica un nivel de desarrollo simbólico estable y arraigado, como lo plantea Vigotsky. Un nivel simbólico complejo desde la edad preescolar tiene impacto positivo en la personalidad infantil y en cada una de las acciones que realiza el niño en la edad escolar: la escritura, la lectura, las matemáticas, etc. (Solovieva, Ortiz-Moncada & Quintanar, 2010). La actividad de juego de roles sociales precisamente es la forma de la actividad comunicativa accesible para los niños preescolares que permite incluir simultáneamente las acciones verbales y simbólicas (González-Moreno, 2015; González-Moreno & Solovieva, 2014a; Solovieva & Quintanar, 2012).

Particularmente es escasa la revisión de trabajos que han estudiado el juego de roles y habría que profundizar y precisar más su vinculación con el desarrollo simbólico. Por esta razón, el objetivo de este artículo es presentar el impacto de una intervención que emplea la actividad comunicativa y colectiva de juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en niños preescolares colombianos.

La función simbólica complejiza su desarrollo en la edad preescolar al hacerse reflexiva en el juego de roles sociales, lo que indica un nivel de desarrollo simbólico estable y arraigado, como lo plantea Vigotsky

## 1. Método

En esta investigación se aplicó el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995). Se trata de un método experimental genético en el sentido de que este provoca un proceso del desarrollo de fenómeno psíquico. En el caso de la función simbólica se intenta un estudio desde su origen y su proceso de desarrollo. El propósito del investigador es restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de la función simbólica para analizar el proceso desde su etapa formativa inicial (Vigotsky, 1995). El método es al mismo tiempo premisa del producto, herramienta y resultado de la investigación (Vigotsky, 1995, 1996). La investigación experimental es posible gracias al proceso de formación prolongada del juego en una misma colectividad de niños con el fin de orientar su desarrollo, cuya tarea consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (Elkonin, 1978, 1980). Se puede afirmar, por lo tanto, que la función simbólica se estudia durante su formación en el juego de roles sociales.

En el experimento formativo el investigador participa e influye activamente en la interacción comunicativa durante el juego con el grupo de

niños sobre el desarrollo de la función simbólica. Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en los niños. Asimismo, el experimento formativo implica el conocimiento del contenido, la estructura, y las características deseables de las acciones que se pretende introducir o desarrollar en el niño (Galperin, 2009). Se analiza el proceso de resolución de una tarea, qué y cómo lo hace el niño.

## 1.1 Participantes

En el estudio participaron 32 niños entre los 5 y 6 años (divididos en dos grupos: 16 del grupo experimental y 16 del grupo control) de último grado de preescolar de una Institución Educativa Distrital, en la ciudad de Bogotá, en situación de vulnerabilidad socio-económica y cultural. 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. En la tabla 1 se presentan las características de la población.

**Tabla 1.** Características de la población estudiada

Grupo	Edad media	Género	
		Femenino N=13	Masculino N=19
Experimental	5.1	37%(6)	63%(10)
Control	5.1	44%(7)	56%(9)
Total general	5.1	41%(13)	59%(19)

## 1.2 Procedimiento

Se realizó una evaluación de desarrollo simbólico (Solovieva & Quintanar, 2014) de manera individual en una sesión de aproximadamente 60

minutos. Los dos grupos (experimental y control) participaron en la evaluación inicial o pre-test (al inicio del año escolar) y final o post-test (al finalizar el año escolar).

El programa de intervención tuvo una duración de ocho meses, sesiones diarias de dos horas, para un total de 130 sesiones. El grupo experimental participó en el programa de intervención diseñado en este estudio. El grupo control participó en un programa de intervención centrado en actividades educativas tradicionales como cantar, hacer ejercicios de motricidad gruesa y fina y en actividades dirigidas por la maestra en la introducción de vocales, consonantes y números.

## 1.3 Instrumento de evaluación

Para evaluar el nivel la formación de la función simbólica se utilizaron acciones de sustitución y representación en los niveles materializado, perceptivo y verbal. La participación del niño en dichas acciones permite valorar sus posibilidades para realizar diversas acciones de sustitución junto con el adulto (Solovieva & Quintanar, 2014). Se valoró la zona de desarrollo próximo que implica la participación del niño en las acciones simbólicas con ayuda del adulto. En este estudio se consideraron apoyos como: 1) la conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño), 2) la repetición de la instrucción por parte del adulto, 3) el ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto y 4) la animación emocional que el adulto le brinda al niño. En la tabla 2 se presenta la estructura y el contenido del protocolo de evaluación utilizado en esta investigación (Solovieva & Quintanar, 2014). Es importante mencionar que al protocolo de evaluación original se le hicieron modificaciones

relacionadas con los tipos de apoyo usados, el uso de tareas para cada nivel de desarrollo simbólico y el uso de materiales.

**Tabla 2.** Estructura del protocolo de evaluación

Nivel	Tarea
Acciones materializadas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pide al niño que invente un juego con el bolígrafo.</li> <li>2. Se le pide al niño que solucione un problema en el que se le plantea que los carros no pueden pasar porque hay una construcción para que proponga señales de tránsito.</li> <li>3. Se le pide al niño que proponga señales que muestren diferentes lugares en el parque.</li> <li>4. Se le pide al niño que diga de qué manera se puede hacer para saber cuándo una mesa es más larga que otra.</li> </ol>
Acciones perceptivas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pide al niño que dibuje una profesora enojada, una fiesta alegre, la fuerza y que haga una carta para la mamá en donde le cuente qué le gustaría comer el domingo.</li> <li>2. Se le pide al niño que dibuje el camino de su casa a la tiendita más cercana.</li> <li>3. Se le pide al niño que dibuje los lugares de la ciudad y símbolos que muestren esos lugares.</li> <li>4. Se le pide al niño que imagine que está en la calle y que dibuje una señal de tránsito que muestre que no puede pasar.</li> </ol>
Acciones verbales simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pregunta al niño: ¿cómo podría saber cuándo una frase es más larga que otra? "Nuestro país es Colombia" o "me gusta jugar".</li> <li>2. Se le pregunta al niño: ¿cómo podría saber cuándo una palabra es más larga que otra? "Camioneta" o "tren".</li> <li>3. Se le pregunta al niño si se puede o no llamar vaca a una gata.</li> <li>4. Se le pide al niño que elija un personaje del cuento de los tres cerditos y que cuente el cuento como si fuera ese personaje que eligió.</li> </ol>

## 1.4 Instrumento de intervención

La experiencia de participación de los niños en las actividades de juego se dividió en cinco etapas. Estas se diseñaron considerando la propuesta teórica que hace Elkonin (1980) así como las aportaciones metodológicas de la actividad lúdica que presentan Bredikyte y Hakkarainen (2011) y Solovieva y Quintanar (2012). En la tabla 3 se presentan las etapas de juego diseñadas en esta investigación.

Tabla 3. Etapas del juego de roles

Etapas del juego	Descripción
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos	*Se utilizan objetos en la representación de los roles.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales	*Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones	*Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	*En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles.  *En esta etapa de juego los niños conjuntamente con el adulto construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representó un rol.
Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo	*En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema.  *Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.

Tomada de González-Moreno (2016b, p. 38).

En la tabla 4 se presentan los elementos de la intervención en las sesiones de juego.

Tabla 4. Elementos de la intervención en las sesiones de juego

Elementos de la intervención	Descripción
Rol del adulto	*El rol del adulto era activo, participaba orientando la actividad de juego de acuerdo a las necesidades de los niños y también jugando al asumir alguno de los roles.
Tipo de orientaciones	*Preguntas abiertas. Por ejemplo: ¿Qué hace el cocinero?  *Preguntas de sí y no. Por ejemplo: ¿El señor del aseo es la persona que prepara la comida?  *Preguntas con varias opciones. Por ejemplo: ¿La gente va al restaurante a comer, a jugar fútbol o a ver películas?
Materiales	*Objetos reales (juguetes temáticos), objetos como sustitutos de otros, dibujos, hojas de papel, lápices, colores, marcadores, pinturas, fichas de colores, plastilina, objetos que materializan los roles, bloques de colores, mapas de ubicación, tiras de papel, cartón, cajas.
Espacio	*Aula de clase.

Elementos de la intervención	Descripción
Temáticas	*Variaban en cada sesión de juego. Al inicio se trataba de temáticas que hacían parte de la realidad social de los niños (Por ejemplo, el restaurante, el hospital, la biblioteca, el autobús, la panadería). Después las temáticas se transformaron por otras que hacían parte de la fantasía (Por ejemplo, la búsqueda del tesoro, atrapados en un bosque profundo, las estrellas caen del cielo).
Roles (personajes)	*De acuerdo a la temática eran elegidos los roles. Por ejemplo, en la temática “los pintores” los roles eran: diseñadores, pintores, ayudantes, clientes, etc.  *Los roles eran elegidos al azar usando una pirinola de colores con símbolos de figuras, usando dados o una ruleta de colores y símbolos, por indicación del adulto o de acuerdo al deseo de los niños
Contenido del juego (¿Qué sucede?)	*El contenido surgía a partir de la temática del juego. Los niños y el adulto desplegaban diversos tipos de acciones con el uso de objetos de acuerdo a los roles de la temática.
Simbolización	*Se utilizaban diversos tipos de señales para organizar el espacio en el aula, así como fichas de colores para organizar los turnos, por ejemplo, en el caso del hospital para la entrada de los pacientes con el doctor. También se elaboraron fichas de doble simbolización (color y forma) en el caso del autobús para que los pasajeros compraran su boleto y ubicaran su silla en el mismo (diseñado con sillas o cajas).

## 1.5 Control de sesgos

Con el objetivo de alcanzar confiabilidad y validez en los resultados se trianguló la información para evitar sesgos, dado que la triangulación de acuerdo con Bericat (1998) favorece el análisis crítico de los resultados desde diversas perspectivas y facilita la comprensión de la realidad estudiada. La triangulación no solamente garantiza la validez de un estudio mostrando que sus conclusiones no dependen del modo utilizado para recolectar y analizar los datos, sino que también permite enriquecer las conclusiones, otorgar mayor confiabilidad, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio (Bericat, 1998).

La triangulación se realizó tanto en la evaluación pre-test y post-test como en el programa de intervención. Esta implicó la participación de tres expertos en desarrollo infantil (dos psicólogas y una fonoaudióloga) en el proceso de análisis de la información obtenida, en el que cada especialista analizó la información, de manera específica se consideraron los tipos de respuesta posibles y los criterios de análisis para las intervenciones. Los hallazgos de cada experto posibilitaron la comprensión más amplia y profunda de cómo se observa el desarrollo simbólico en cada nivel. Si los resultados de los diferentes expertos llegan a la misma conclusión entonces la confianza en ellos es mayor.

La investigadora hizo grabaciones de cada una de las actividades realizadas con autorización de la institución educativa y de los padres. A los niños se les explicó la función de la cámara al inicio de las actividades. De esta manera, la realización de las grabaciones era familiar y no representaba un medio de distracción. Estas fueron analizadas de manera permanente por las tres especialistas en desarrollo infantil, la investigadora hacía sesiones de análisis. En cada reunión se observaban los videos y cada uno de los expertos registraba de manera individual en un formato sus análisis, tanto de forma cualitativa (haciendo descripciones) y cuantitativa (registrando la presencia de algún tipo de respuesta particular como “1” o ausencia como “0”). Después la investigadora registraba la información en formatos de Excel y hacía reflexiones respecto a los análisis.

Durante el estudio formativo se realizaron los registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en la cual se documentó el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico reflexivo de los niños. En esta se escribía para cada sesión de intervención las acciones realizadas. Así, se podían tomar decisiones reflexivas en el ámbito de la investigación, que beneficiaran el desarrollo simbólico y de juego de roles en los niños participantes.

## 1.6 Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la Declaración de Helsinki (2017), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad. Los niños colorearon un dibujo antes de iniciar las actividades para expresar que estaban de acuerdo con su participación.

## 2. Resultados

A continuación se presentan los resultados de las evaluaciones inicial o pre-test y final o post-test en los grupos experimental y control para los niveles de desarrollo simbólico. En ambas ocasiones se evaluaron las acciones materializadas, perceptivas y verbales.

En la tabla 5 se presentan los porcentajes de respuesta en los grupos experimental y control en cada nivel de desarrollo simbólico para el pre-test y el post-test. Se encontraron diferencias al comparar las respuestas entre el pre-test y el post-test en el grupo experimental. En el grupo control no se encontraron diferencias entre los dos momentos (pre-test y post-test).

**Tabla 5.** Porcentaje de respuesta en el grupo experimental y control

Niveles	Pre-test						Post-test					
	Número de niños que acceden sin apoyo		Número de niños que acceden con apoyo		Número de niños que no acceden		Número de niños que acceden sin apoyo		Número de niños que acceden con apoyo		Número de niños que no acceden	
	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control
Acciones materializadas simbólicas	0%	0%	25% (4 niños)	25% (4 niños)	75% (12 niños)	75% (12 niños)	100% (16 niños)	0%	0%	18.75% (3 niños)	0%	81.25% (13 niños)
Acciones perceptivas simbólicas	0%	0%	18.75% (3 niños)	25% (4 niños)	81.25% (13 niños)	75% (12 niños)	100% (16 niños)	0%	0%	18.75% (3 niños)	0%	81.25% (13 niños)
Acciones verbales simbólicas	0%	0%	6.25% (1 niño)	6.25% (1 niño)	93.75% (15 niños)	93.75% (15 niños)	81.25% (13 niños)	0%	18.75% (3 niños)	6.25% (1 niño)	0%	93.75% (15 niños)

En la tabla 6 se presentan las características de los tipos de respuesta en el grupo experimental para el pre-test y el post-test. Se observan cambios cualitativos en el desarrollo simbólico para el post-test.

**Tabla 6.** Características de los tipos de respuesta en el grupo experimental

Nivel	Pre-test	Post-test
Acciones materializadas	*Propone el uso directo de los objetos	*Secuencia de acciones de sustitución.
	*Pérdida del objetivo de la actividad.	*Generaliza rasgos simbólicos de un objeto.
	*No responde.	*Explicación verbal desplegada del cómo y por qué usar un objeto como sustituto
	*No explica su respuesta.	
	*Manipulación inespecífica de los objetos.	
Acciones perceptivas	*La imagen dibujada no refleja la consigna solicitada	*Generaliza rasgos simbólicos de una palabra concepto o de una situación en el plano gráfico
	*No logra explicar su dibujo.	*El símbolo que el niño propone en el plano gráfico puede ser entendido por otro
	*No recuerda lo que dibujo.	*El dibujo se constituye en una estrategia de mediatización simbólica de la memoria.
	*La imagen no es reconocible.	*Explica su dibujo a través de rasgos que implican el uso de símbolos para representar una palabra concepto o para resolver una situación.

Nivel	Pre-test	Post-test
Acciones verbales	*Mezcla las dos palabras.	*Explica su respuesta de manera desplegada y reflexiva.
	*Cambia alguna palabra.	
	*Mezcla las dos frases.	*Explica que si cambia el nombre no cambia el objeto.
	*Cambia alguna palabra de la frase.	*Narra el cuento desde el punto de vista del personaje que elige.
	*Cambia el orden de la frase.	*Utiliza correctamente las relaciones semánticas "yo" de acuerdo al rol del personaje que elige.
	*Solo dice una parte de la frase	
	*Toma como relación directa la palabra y el objeto.	
	*No utilizan relaciones semánticas correctamente.	
	*Pérdida del objetivo en la actividad, se desvían del contenido del cuento.	

En la tabla 7 se presentan las características de los tipos de respuesta en el grupo control para el pre-test y el post-test. Aquí se observan ejecuciones similares en los tres niveles de desarrollo simbólico.

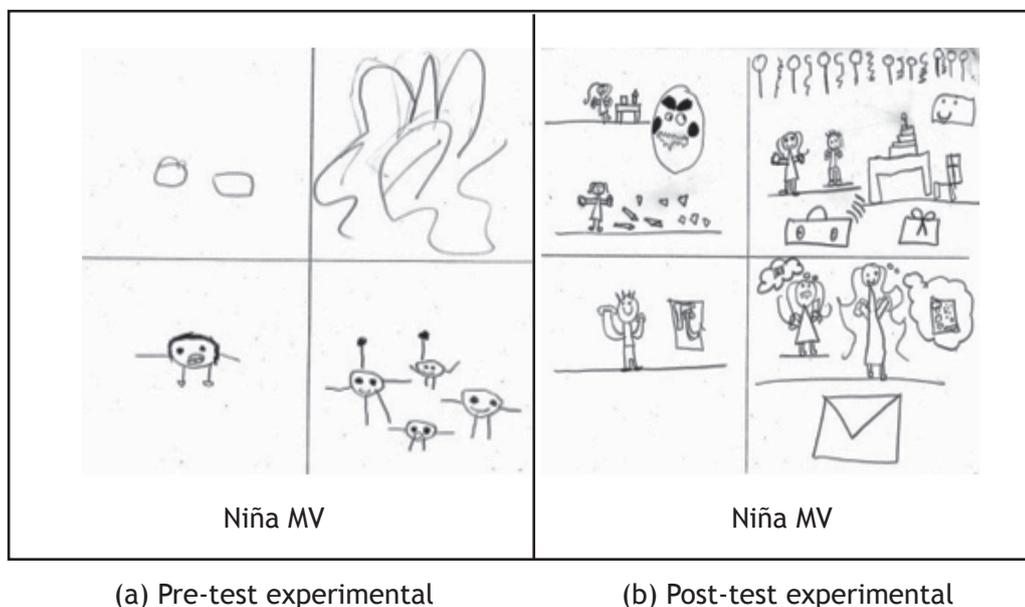
Tabla 7. Características de los tipos de respuesta en el grupo control

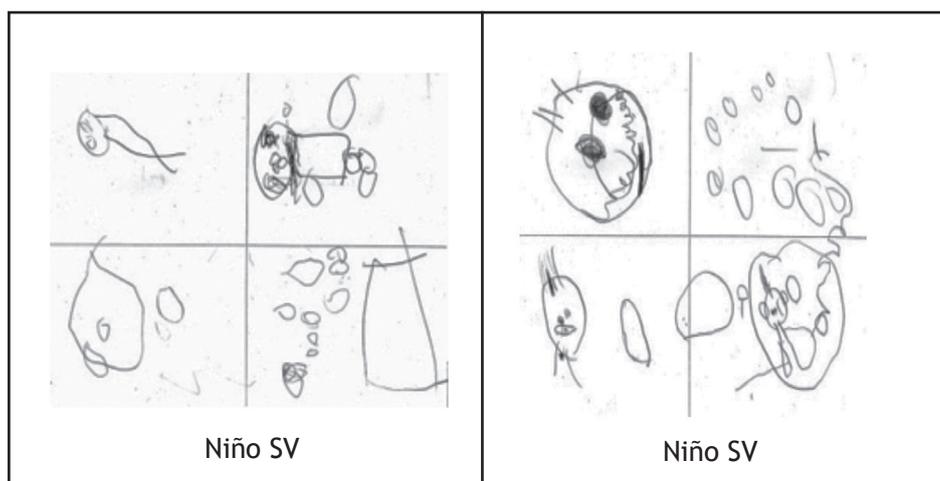
Nivel	Pre-test	Post-test
Acciones materializadas	*Propone el uso directo de los objetos.	*Propone el uso directo de los objetos.
	*Pérdida del objetivo de la actividad.	*Pérdida del objetivo de la actividad.
	*No responde.	*No responde.
	*No explica su respuesta.	*No explica su respuesta.
	*Manipulación inespecífica de los objetos.	*Manipulación inespecífica de los objetos.
Acciones perceptivas	*La imagen dibujada no refleja la consigna solicitada.	*La imagen dibujada no refleja la consigna solicitada.
	*No logra explicar su dibujo.	*No logra explicar su dibujo.
	*No recuerda lo que dibujo.	*No recuerda lo que dibujo.
	*La imagen no es reconocible.	*La imagen no es reconocible.
Acciones verbales	*Mezcla las dos palabras.	Mezcla las dos palabras.
	*Cambia alguna palabra.	*Cambia alguna palabra.
	*Mezcla las dos frases.	*Mezcla las dos frases.
	*Cambia alguna palabra de la frase.	*Cambia alguna palabra de la frase.
	*Cambia el orden de la frase.	*Cambia el orden de la frase.
	*Solo dice una parte de la frase	*Solo dice una parte de la frase
	*Toma como relación directa la palabra y el objeto.	*Toma como relación directa la palabra y el objeto.
	*No utilizan relaciones semánticas correctamente.	*No utilizan relaciones semánticas correctamente.
	*Pérdida del objetivo en la actividad, se desvían del contenido del cuento	

La diferencia cualitativa intra-grupal en el grupo experimental y la diferencia cualitativa inter-grupal (experimental y control) se evidenció en las ejecuciones de los niños para los tres niveles de desarrollo simbólico en cada una de las tareas evaluadas en el protocolo. Como ejemplos se presentan algunas ejecuciones en el nivel perceptivo y verbal.

En la figura 1 se observan ejemplos de las ejecuciones de los niños de los dos grupos experimental y control para la tarea de pictogramas. En el grupo experimental, se evidencian transformaciones en el nivel gráfico. Por ejemplo, en la evaluación pre-test la niña MV realizaba ejecuciones desorganizadas que no reflejaban la consigna del concepto que se solicitaba y con frecuencia perdía el objetivo de la actividad, sus dibujos eran estereotipados y perseverativos, es decir, que la niña repetía dibujos. En la evaluación post-test se observa que la niña MV refleja el contenido de las palabras “profesora enojada”, “fiesta alegre”, “fuerza” y “carta para la mamá”. Además la niña elige símbolos para representar la situación, las imágenes son reconocibles y corresponde al propósito de la tarea. La niña MV explica por qué eligió esos dibujos y los símbolos que propone y los dibujos se constituyen en una estrategia de mediatización simbólica de la memoria (recuerda qué dibujó). La niña MV mantiene el objetivo de la actividad y representa una secuencia de acciones. En el grupo control no se observan cambios. Por ejemplo, las ejecuciones del niño SV tanto en el pre-test como en el post-test se caracterizan por no reflejar la consigna solicitada, dificultad para explicar y para recordar sus dibujos.

**Figura 1.** Ejemplo de ejecuciones en el pre-test y post-test para la tarea de pictogramas en el grupo experimental y control



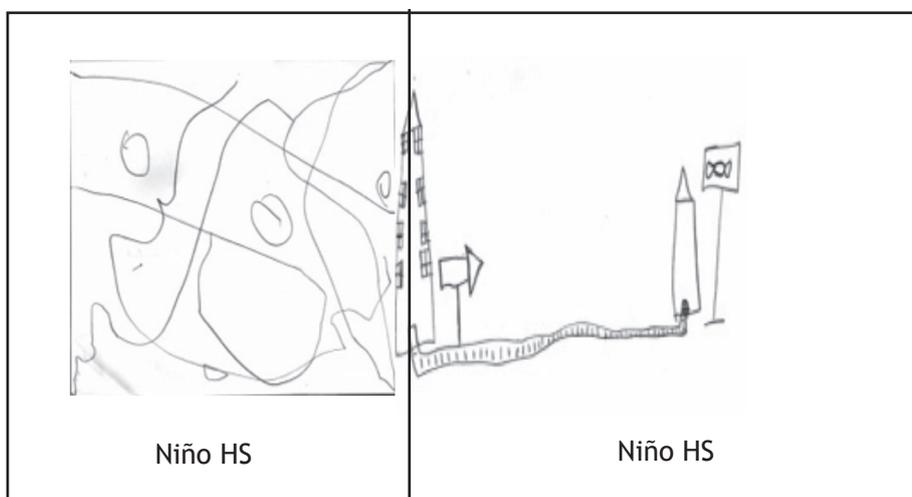


(c) Pre-test control

(d) Post-test control

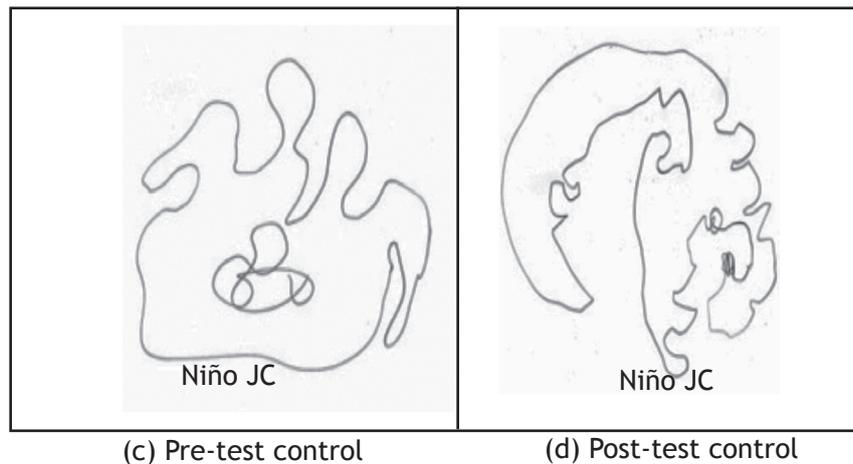
En la figura 2 se observan ejemplos de ejecuciones de los niños experimental y control en el pre-test y post-test para la tarea de dibujar el trayecto de la casa de la tiendita más cercana. En el grupo experimental se observan cambios debido a que en el pre-test la imagen dibujada no refleja la consigna y es irreconocible y en el post-test se observa que la imagen refleja el contenido del trayecto de la casa a la tiendita más cercana. El niño HS elige un símbolo para representar la situación, además él representa el trayecto y ambos puntos del camino, la imagen es reconocible de acuerdo al sentido que le dio, explica su dibujo a través de rasgos que implican el uso de símbolos que representan ambos puntos del camino y mantiene el objetivo de la actividad. En el grupo control no se evidencian cambios. Por ejemplo, el niño JC tanto en el pre-test como en el pos-test no explica su dibujo, la imagen es irreconocible, no refleja la consigna.

**Figura 2.** Ejemplo de ejecuciones en el pre-test y post-test para la tarea de dibujar el trayecto de la casa a la tiendita más cercana en el grupo experimental y control



(a) Pre-test experimental

(b) Post-test experimental



En la tabla 8 se observa un ejemplo de ejecución en el pre-test y en el post-test para la niña AD del grupo experimental en la tarea de contar el cuento desde el punto de vista del personaje. En el pre-test la niña AD requiere del apoyo frecuente del adulto y aun así no logra acceder a la actividad planteada. En el post-test la situación cambió porque la niña AD logró narrar de manera desplegada y coherente el cuento asumiendo el personaje que eligió.

**Tabla 8.** Ejemplo de ejecución del grupo experimental en la tarea contar el cuento desde el punto de vista del personaje en el nivel de las acciones verbales simbólicas

Pre-test grupo experimental	Post-test grupo experimental
<p><b>Adulto:</b> ¿te sabes el cuento de los tres cerditos?</p> <p><b>Niña AD:</b> no.</p> <p><b>Adulto:</b> ¿qué cuento te sabes?</p> <p><b>Niña AD:</b> ningún cuento.</p> <p><b>Adulto:</b> ¿qué programa de televisión te gusta?</p> <p><b>Niña AD:</b> los de princesas.</p> <p><b>Adulto:</b> ¿a cuál te refieres?</p> <p><b>Niña AD:</b> Cenicienta.</p> <p><b>Adulto:</b> ¿por qué te gusta Cenicienta?</p> <p><b>Niña AD:</b> porque sí.</p> <p><b>Adulto:</b> ¿qué tal si me cuentas esa historia como si tú fueras Cenicienta.</p> <p><b>Niña AD:</b> es que no me sé la historia.</p>	<p><b>Niña AD:</b> Mira, había una vez un bosque profundo lleno de muchos árboles grandes, medianos y pequeñitos, yo vivía con mis hermanitos en ese bosque profundo. Un día los tres decidimos construir una casita. Mi hermanito chiquitito construyó una casita de paja que es un material no resistente como el pasto y de pronto vino un lobo feroz porque era muy bravo y sopló y sopló y tumbó su casita. Entonces mi hermanito el más pequeñito como este dedito (señala el dedo meñique de su mano) se asustó mucho porque pensó que se lo iba a comer el lobito malo, entonces corrió y corrió y descansó cuando llegó a casa de mi hermanito mediano. Mi hermanito medianito había construido su casita de madera que es un material un poquito más resistente como esa mesa (señala una mesa del lugar). Después llegó el lobo feroz corriendo muy rápido para comérselos de un solo bocado mmm (abre su boca y señala con gestos moviendo su mano en la barriga). El lobo sopla y sopla y la casa de madera también se cae. Mis hermanitos sintieron mucho miedito y corrieron y corrieron y llegaron a mi casa muy veloces. El lobo también corrió muy rápido pero se le cayeron unas manzanas en la cabeza y se demoró un poco mientras se limpiaba. Mis hermanitos tocaron la puerta de mi casa y yo les abrí, ellos se metieron debajo de mi cama muy asustados. Yo cerré la puerta muy rápido. Después llegó el lobo y quería entrar pero no pudo. Entonces el lobo sopló y sopló y quería derribar mi casa pero no pudo porque mi casa era de un material muy resistente, mi casa era de ladrillos, era tan fuerte como una piedra. Luego el lobo se subió por la chimenea de mi casa pero a mí se me ocurrió una gran idea y le puse agua muy caliente, entonces el lobo se intentó deslizar por la chimenea y cayó al agua caliente y se quemó la cola, él salió volando y tuvo que meterse al río para que su colita no le doliera más y desde ese día el lobo no nos volvió a molestar nunca más y mis hermanitos me pidieron ayuda para construir casitas tan resistentes como una piedra, así como la mía. Y yo con los ladrillos les ayudé a construir una casa fuerte. Primero construimos entre los tres la casa para mi hermanito chiquito y después para mi hermanito medianito. Y fin.</p>

En la tabla 9 se observa un ejemplo de ejecución en el pre-test y en el post-test para un niño SA del grupo control en la tarea de contar el cuento desde el punto de vista del personaje. Tanto en el pre-test como en el post-test el niño SA requiere del apoyo constante del adulto pero no logra asumir el personaje ni narrar el cuento.

**Tabla 9.** Ejemplo de ejecución del grupo control en la tarea contar el cuento desde el punto de vista del personaje en el nivel de las acciones verbales simbólicas

Pre-test grupo control	Post-test grupo control
<b>Niño SA:</b> no sé.	<b>Niño SA:</b> no sé.
<b>Adulto:</b> ¿qué cuento te sabes?	<b>Adulto:</b> ¿qué cuento te sabes?
<b>Niño SA:</b> no sé.	<b>Niño SA:</b> no sé cuentos.
<b>Adulto:</b> ¿qué película te gusta?	<b>Adulto:</b> ¿qué película te gusta?
<b>Niño SA:</b> no sé.	<b>Niño SA:</b> no sé.
<b>Adulto:</b> ¿qué programa de televisión te gusta?	<b>Adulto:</b> ¿qué programa de televisión te gusta?
<b>Niño SA:</b> los héroes.	<b>Niño SA:</b> los Pokemon.
<b>Adulto:</b> ¿cuál héroe te gusta?	<b>Adulto:</b> ¿cuál héroe te gusta?
<b>Niño SA:</b> el rojo.	<b>Niño SA:</b> el de Pokemon.
<b>Adulto:</b> ¿por qué te gusta el de rojo?	<b>Adulto:</b> ¿por qué te gusta Pokemon?
<b>Niño SA:</b> es que me gusta.	<b>Niño SA:</b> porque sí.
<b>Adulto:</b> qué tal si me cuentas la historia del héroe rojo como si tú fueras él.	<b>Adulto:</b> qué tal si me cuentas la historia como si tú fueras Pokemon.
<b>Niño SA:</b> no me la sé.	<b>Niño SA:</b> no sé la historia, es que me gusta pero no sé historias de Pokemon, se me olvidan tanto.

Para comparar los resultados de ejecución de manera inter-grupal se agruparon los tipos de respuestas de la tabla 7 para los tres niveles con el fin de obtener indicadores generalizados de las respuestas de presencia y ausencia simbólica en la evaluación. En la agrupación de tipos de respuestas participaron tres expertos que valoraron presencia o ausencia de respuestas para todas las tareas. Se utilizó la estrategia de triangulación para garantizar la objetividad de identificación de los indicadores.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante R Core Team (2014). El análisis estadístico incluyó la prueba estadística *W* de Kendall (Kendall & Babington, 1939) para establecer si había concordancia entre las respuestas de los tres expertos. La prueba *W* de Kendall ofrece valores entre 0 (*no concordancia*) y 1 (*acuerdo absoluto*) y un *p*-valor que da cuenta de la significancia del valor *W*. En general, se considera que valores *W* entre 0.8 y 1 (Kendall & Babington, 1939) suponen una alta concordancia entre la calificación de los expertos.

En el análisis a partir de los indicadores no se identificaron diferencias significativas entre las respuestas de los grupos experimental y control en el pre-test

En el análisis a partir de los indicadores no se identificaron diferencias significativas entre las respuestas de los grupos experimental y control en el pre-test (tabla 10). Los datos expuestos presentan el *W* Kendall de 1 ( $p=0.00$ ), lo que significa que los tres expertos están de acuerdo en la calificación otorgada a los desempeños de los niños en las tareas propuestas.

A nivel inter-grupal en el post-test se encontraron diferencias significativas, tanto cuantitativas como cualitativas a favor del grupo experimental (grupo que participó en la intervención). Los niños del grupo experimental en el post-test evidenciaron indicadores reflexivos en los tres niveles de desarrollo simbólico, además realizaron las tareas solicitadas de manera independiente. También se encontró que los tres expertos estuvieron de acuerdo en la calificación otorgada a los desempeños de los niños en las tareas propuestas tanto en el pre-test como en el post-test para los dos grupos (experimental y control).

**Tabla 10.** Comparación de los grupos experimental y control en los momentos pre-test y post-test

Grupo	Comparaciones	Coefficiente de W Kendall	p
Experimental Pre-test	Control Pre-test	1.00	0.00
	Control Post-test	1.00	0.00
	Experimental Post-test	0.98	0.00
Control Pre-test	Experimental Pre-test	1.00	0.00
	Control Post-test	0.98	0.00
	Experimental Post-test	0.97	0.00
Experimental Post-test	Control Pre-test	1.00	0.00
	Experimental Pre-test	1.00	0.00
	Control Post-test	0.95	0.00
Control Post-test	Control Pre-test	1.00	0.00
	Experimental Pre-test	0.96	0.00
	Experimental Post-test	1.00	0.00

En la tabla 11 se presentan los indicadores de desarrollo psicológico infantil para la función simbólica y el juego de roles sociales.

**Tabla 11.** Indicadores de desarrollo psicológico infantil durante el juego (función simbólica y juego de roles sociales)

Indicadores del desarrollo psicológico en el juego	Etapa 1 Juego de roles sociales con el uso de objetos	Etapa 2 Juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos	Etapa 3 Juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos	Etapa 4 Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	Etapa 5 Juego de roles sociales narrativo
Los niños muestran interés en el juego	√	√	√	√	√
Los niños juegan con objetos temáticos	√	–	√	–	–
Los niños usan sustitutos de objetos	–	√	√	√	√
Los niños usan objetos imaginarios	–	–	–	√	√
Los niños asumen un rol pero sus interacciones con los otros roles son pocas	√	√	√	–	–
Los niños asumen un rol desplegado e interrelacionado con los otros roles	–	–	–	√	√
Los niños mantienen las reglas del juego	–	–	–	√	√
El escenario imaginario es creado por varios niños	–	–	–	–	√
Los niños ajustan sus acciones con las de otros niños teniendo en cuenta las intenciones comunicativas de los demás	–	–	–	√	√
Los niños ajustan sus acciones teniendo en cuenta el progreso del juego (argumento)	–	–	–	√	√
Los niños aceptan sugerencias de los demás participantes del juego para que el juego continúe	–	–	–	√	√

Indicadores del desarrollo psicológico en el juego	Etapa 1 Juego de roles sociales con el uso de objetos	Etapa 2 Juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos	Etapa 3 Juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos de objetos	Etapa 4 Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	Etapa 5 Juego de roles sociales narrativo
Los niños muestran iniciativa para resolver el problema	–	–	–	√	√
Los niños piden ayuda para enfrentar situaciones problema en el juego	–	–	√	√	√
Los niños conjuntamente resuelven problemas que surgen durante el juego	–	–	√	√	√
Uso de medios simbólicos de manera creativa y por iniciativa propia de los niños para crear diversas situaciones imaginarias	–	–	–	√	√

### 3. Discusión

Los datos de nuestro estudio muestran el impacto positivo de la actividad de juego de roles en el desarrollo simbólico de los niños preescolares. Observamos la transformación simbólica hasta el uso de los sustitutos verbales simbólicos y al juego de roles narrativo. En algunos estudios se concluye que los niños en el juego se expresan simbólicamente (Bodrova, 1998). Nuestro estudio evidencia no solo que los niños se expresan simbólicamente, sino que desarrollan la función simbólica en el juego desde diversos niveles de sustitución (materializado, perceptivo y verbal) y se transforma hasta el nivel simbólico reflexivo y creativo.

Los resultados muestran que los niños del grupo experimental lograron desarrollar la función simbólica en el nivel complejo que se refiere al uso de medios simbólicos de manera desplegada y creativa en el plano verbal. Después de la intervención, en el post-test los niños del grupo experimental manifestaron indicadores de desarrollo simbólico reflexivo de manera independiente en el 100% de los casos para los niveles materializado y perceptivo, y en el 81,25% para el nivel verbal. El 18,75% de los niños del grupo experimental logró acceder al nivel verbal simbólico reflexivo con apoyo de la conversación dialógica que proporcionó el adulto. Estos hallazgos tienen implicaciones en el desarrollo infantil porque la función simbólica en el nivel complejo permite que los niños se expresen y resuelvan diferentes tipos

Los resultados muestran que los niños del grupo experimental lograron desarrollar la función simbólica en el nivel complejo que se refiere al uso de medios simbólicos de manera desplegada y creativa en el plano verbal

de situaciones de manera creativa. En el ámbito educativo el desarrollo simbólico reflexivo permite que los niños accedan con facilidad a actividades simbólicas complejas como el aprendizaje sistematizado de la lectura, la escritura y las matemáticas (Solovieva & Quintanar, 2012).

Los hallazgos de esta investigación evidenciaron que el grupo control participó en juego libre de manera ocasional a diferencia del grupo experimental, con el cual se aplicó el experimento formativo. Los niños del grupo control jugaban en pequeños grupos de forma espontánea, pero esta actividad no duraba en el tiempo (el juego libre de los niños duraba aproximadamente 5 minutos y era realizada en pequeños grupos de a 2 o 3 niños). A diferencia del grupo experimental (la actividad de este grupo duraba entre 90 y 120 minutos). Los niños del grupo control realizaban diversas actividades con los objetos de manera desorganizada y no establecían interacciones comunicativas creativas entre ellos para acceder al nivel de juego de roles sociales. Cuando había interferencias externas, el juego concluía de inmediato. Los niños de este grupo no mostraron cambios al comparar el pre-test (inicio del año escolar) y el post-test (final del año escolar). En el grupo control se evidencia-

ron dificultades para acceder a los indicadores de desarrollo reflexivo simbólico en los tres niveles de valoración sin apoyo y con apoyo del adulto. La hipótesis que tenemos respecto a que las respuestas de los niños del grupo control tanto en el pre-test como en el post-test fueron prácticamente idénticas se dirige al tipo de actividades escolarizantes y tradicionales en las que participaron, las cuales no promueven el desarrollo psicológico infantil.

La génesis de la función simbólica en el grupo experimental con el uso de diversos medios culturales como portadores de significado (materializados, perceptivos y verbales) se presentó en la experiencia compartida del juego grupal por etapas (con el uso de objetos, con el uso de sustitutos de objetos, con el uso de objetos y sustitutos de objetos en varios tipos de situaciones, con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos y en el juego de roles sociales narrativo) como actividad práctica.

A diferencia de la opinión de Piaget (1994), quien afirma que el desarrollo simbólico individual emerge primero y la socialización tiene lugar más tarde, en nuestra investigación evidenciamos que los medios simbólicos externos en las interacciones sociales compartidas surgen (desde la etapa de juego de roles sociales con el uso de sustitutos de objetos) antes de la creación de los medios simbólicos individuales e internos. Para Piaget la conducta adaptativa de los niños y la actividad de utilizar signos se tratan como fenómenos paralelos. En sus experimentos se estudiaba lo que el niño tiene, sin ningún tipo de orientación. Piaget (1994) distinguía dos tipos de representación. En su sentido más amplio, la representación es idéntica al pensamiento. En su sentido más estricto, la representación se limita a la imagen mental

o la memoria, la evocación simbólica de realidades ausentes. Para Vigotsky (1995) la función simbólica se desarrolla a partir de la interacción social en actividades conjuntas en las que se usan objetos como sustitutos de otros. Aquí, el proceso de desarrollo de la función simbólica es activo y depende de la forma de organización y orientación de la actividad.

La función simbólica inicialmente se desarrolló en el nivel interpsicológico, es decir, de manera compartida entre el adulto y los niños y después en el nivel intrapsicológico. Esto significa que las acciones simbólicas se manifestaron en el nivel verbal de la ejecución de la acción, lo que se refiere al alto grado de dominio de adquisición de los medios culturales. La habilidad del uso estable y reflexivo de los medios simbólicos conllevó a la organización de la actividad de juego de roles sociales en un nivel complejo, permitiendo alcanzar el nivel de juego de roles narrativo.

En el nivel interpsicológico fue importante considerar el carácter de la calidad de las interacciones comunicativas dialógicas y creativas conjuntas entre los niños y el adulto (Lisina, 1986). A través de estas formas de interacciones los niños lograron ponerse en el lugar del otro durante representaciones de sus roles en el juego, lo que se reflejó en sus acciones y expresiones comunicativas verbales y no verbales.

La experiencia de participación en el juego de los niños del grupo experimental mostró que la intervención grupal en la que se usa el juego de roles sociales crea la zona de desarrollo próximo (a partir de la orientación del adulto). En un momento cercano la zona del desarrollo próximo se transforma en la zona de desarrollo real (orientación de los niños hacia sus coetáneos y hacia sí mismos). A medida que los niños asimilaban la actividad de juego se formó la

orientación para apropiarse de los tipos de acciones externas, prácticas y de las internas, psíquicas. Es posible afirmar que, a la par de la experiencia emocional compartida, se formaron en los niños vivencias estéticas y capacidades creativas e imaginativas así como lo plantea Petrovski (1985).

La estrategia investigativa consistió en crear las condiciones que aseguraran la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica (Galperin, 1982). En el caso de nuestra experiencia de intervención se trataba de la formación de la función simbólica. Inicialmente, en las sesiones de intervención el juego era orientado por el adulto, después surgió la iniciativa de los niños. El adulto apoyaba esta iniciativa hasta que, finalmente, el juego se desarrolló de manera independiente por iniciativa de los niños.

A lo largo del desarrollo de la actividad de juego de roles con el grupo experimental se observó qué tan independientes eran los niños, lo cual se reflejó en la creatividad que ellos expresaban para proponer los argumentos y los roles. En el juego de roles sociales, el niño tiene dos posturas en su rol que logra diferenciar: es él mismo y el rol que representa en una situación imaginaria que se crea a partir de la conversación dialógica en la que se organiza la actividad lúdica. Estos datos concuerdan con las investigaciones de Elkonin (1980). Asimismo, al representar un rol el niño asume ciertas reglas, lo que le da la posibilidad de producción de diversos actos creativos durante la interacción con los otros roles en la experiencia interactiva que se genera en el aula de clase. Sucede lo que plantea Bruner (1988, p. 23) “la actividad ayuda a ordenar la experiencia”. Aquí se desarrolla la regulación del comportamiento de otros niños y la auto-

regulación del propio comportamiento. En este sentido, la función simbólica se comprende no solo como parte esencial del desarrollo cognitivo, sino también como una necesidad real de la auto-regulación emocional.

Durante la participación del juego de roles sociales los niños usaron de manera selectiva diversos medios simbólicos, lo que permitió la aparición de reglas y normas en el colectivo. Lo fundamental en el contenido del juego era la subordinación de las reglas, porque los niños las consideraban en el contenido de los roles que asumían, así como lo plantea Elkonin (1980). Como consecuencia de esto, los niños lograron la construcción de la representación de las acciones, su planeación y el mantenimiento de las reglas durante el transcurso de su realización.

Finalmente, nos parece importante señalar que la experiencia de la actividad de juego tuvo consecuencias positivas en otros ambientes de la vida. Así, los padres de los niños del grupo experimental en la reunión final hicieron comentarios como “mi hijo ahora tiene entusiasmo para ayudar a su hermanito en casa”, “mi hijo es más valiente, antes era muy temeroso, ahora puede realizar actividades por él mismo”, “mi hijo dice que quiere mucho a sus compañeros y que será amigo de ellos toda la vida”.

Una limitación de este estudio se refiere a que no fue posible hacer el seguimiento del grupo experimental en la edad escolar como estudio longitudinal. El diseño de investigaciones longitudinales que identifiquen el impacto del juego de la edad preescolar a la escolar es una situación necesaria en próximos estudios, de este tipo, para establecer relaciones entre estas dos edades del desarrollo psicológico. 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.

Otra de las limitaciones de este estudio se refiere a que solo se lograron formalizar 10 sesiones de intervención utilizando el juego de roles sociales con el grupo control después de realizar la evaluación post-test con los dos grupos. También se realizaron recomendaciones a los padres de los niños de este grupo y a la institución educativa para continuar implementando el juego con este grupo de niños.

Por último, debido a que este tópico es de gran relevancia, sería conveniente continuar realizando acciones investigativas que aporten conocimiento para el diseño de actividades pedagógicas y didácticas que vincule la transición de la edad preescolar a la edad escolar.

## Referencias

- Asociación Médica Mundial (AMM). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos. Adoptada por 64ª Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre 2013. Recuperado de: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociológica.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.
- Bodrova, E. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: the Vigotskyan approach. *Journal of early childhood teacher education*, 19(2), 38-46.

- Bredikyte, M. & Hakkarainen, P. (2011). Play intervention and play development. In C. Lobman, B. O'Neill (Eds.). *Play and performance* (59 - 83). Lanham: University Press of America.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Core Team, R. (2014). *R. A language and environment for statistical computing*. Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.R-project.org/>
- DeLoache, J. (2003). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 72(2), 329-338. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00148/abstract>
- Elkonin, D. B. (1978). Los problemas de la investigación de los tipos fundamentales de la actividad y su desarrollo. La actividad lúdica: estructura y desarrollo. En I.I. Iliasov & V. Y. Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 74-79). La Habana: Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P. Y. (1982). La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales. En *Antología de la Psicología*. Moscú: Editorial Progreso.
- 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. (2014a). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En J. Martínez & N. Ospina (Eds.), *Pensar las infancias. Realidades y Utopías* (171-202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08](http://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08)
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *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.
- Kendall, M. G. & Babington-Smith, B. (1939). The Problem of Rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*, 10(3), 275-287. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2235668>
- Lisina, M. I. (1986). *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

- Petrovski, A. (1985). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Salmina, N.G. (1988). *El signo y el símbolo en educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Solovieva, Y., Ortiz-Moncada, G. & Quintanar, L. (2010). Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica: Cultura y Educación*, 22(2), 345-361.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México. Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2015). Drawing in Pre-school Children as a Strategy for Preparation for School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. 9(1), 50-61, doi: 10.9734/BJESBS/2015/16913
- 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 Medellín*, 64(2), 257-265. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.
- Vigotsky, L. S. (1995). Método de investigación. En L. S. Vigotsky. *Obras escogidas*. Tomo III (pp. 47-97). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). Infancia temprana. En L.S., Vigotsky. *Obras escogidas*. Tomo IV (pp. 341-367). Madrid: Visor.