

PROPUESTA PARA EL USO DEL JUEGO DE ROLES EN LA INSTITUCION PREESCOLAR

*Yulia Solovieva**
*Luz del Carmen Tejeda***
*Emelia Lázaro García****
*Luis Quintanar Rojas*****

Resumen

La etapa preescolar es fundamental para el desarrollo psicológico del niño. Durante esta edad surgen neoformaciones indispensables como preparación del niño para la escuela. Para el adecuado desarrollo de estas neoformaciones, es necesario el despliegamiento del juego temático de roles como actividad rectora. El objetivo de este artículo es mostrar la utilidad de juego temático de roles para el desarrollo psicológico en al edad preescolar, para lo cual se utilizó la metodología formativa. En el estudio participaron 9 niños preescolares entre 3 y 5 años de edad, a quienes se les aplicó un programa formativo de juego temático de roles con componente simbólico. Antes y después de la aplicación del programa todos los niños fueron evaluados con el protocolo “Evaluación de la preparación del niño para la escuela”. La evaluación final mostró mejorías en todos estos parámetros. Se concluye que el uso del juego temático con componente simbólico favorece el desarrollo psicológico de los niños preescolares, garantizando el surgimiento de las neoformaciones de la edad.

* Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de La Universidad Estatal de Moscú (2000). Profesora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* yulia.solovieva@correo.buap.mx

** Maestra en educación Especial. Docente del colegio Kepler - SEP Puebla. *E-mail:* luzkarentejeda@gmail.com

*** Maestra en neuropsicología. Profesora investigadora de la Maestría en Neuropsicología de la Fac. de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* emelia.lazaro@correo.buap.mx

**** Doctor em Psicología por la Facultad de Psicología de la universidad Estatal de Moscú (1992). Coordinador de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* luis.quintanar@correo.buap.mx

Palabras-clave: Edad preescolar. Neoformaciones psicológicas. Juego de roles. Juego simbólico.

Abstract

The preschool age is an essential stage for psychological development. During this age new formations appear, such as preparation for school. For the proper development of such aspects, the child should be involved in the principal activity of the age, which is activity of role thematic playing. The present study involved 9 preschool children between 3 and 5 years of age. The children were involved in original formative program for development of thematic roles playing with symbolic component. All children were tested by the protocol "Evaluation of the child's readiness for school" before and after the implementation of the program. Among such parameter were acceptance of the role by the child. The final assessment showed significant improvements in all these parameters. It is concluded that the use of thematic game with symbolic component favors the psychological development of preschool children, ensuring the emergence of new formations of the age.

Keywords: Preschool age. Psychological new formations. Role playing. Symbolic game.

Introducción

La edad preescolar es una etapa crucial en el desarrollo psicológico de los niños, aunque esta importancia puede ser interpretada de manera distinta desde distintos enfoques psicológicos (OBUKHOVA, 2006). Así, la postura psicoanalista considera la importancia de la esfera emocional, la adquisición de los afectos y las relaciones sociales favorables (KLEIN, 1987). Desde la epistemología genética de Jean Piaget y sus seguidores, la edad preescolar es la cumbre del desarrollo del lenguaje egocéntrico y de las operaciones concretas, ambos aspectos considerados como dependientes de los mecanismos biológicos generales espontáneos que solo pueden ser sometidos a ciertas influencias positivas o negativas del medio externo (PIAGET, 1976; 1986). La teoría cognitiva actual realiza poco aporte específicamente al estudio de las edades, debido a que considera más bien aspectos cognitivos muy específicos que se manifiestan como funciones cognitivas o cerebrales y se estudian de manera experimental frecuentemente aislada del contexto social y educativo,

así como de la metodología de la enseñanza propiamente dicha. De manera general se reconoce que pueden existir diversos aspectos del desarrollo que se engloban en las habilidades intelectuales generales o específicas que se abarcan de manera histórica humana o su funcionamiento cognitivo y no tanto en relación con el desarrollo por edades (GARDNER, 2005).

La postura conductista estudia la complejización paulatina de las conductas humanas en niños y adultos y su expresión en contextos sociales. Las propuestas frecuentemente no incluyen la consideración de métodos integrales de actividad y personalidad, sino de observación y realización de ciertas conductas. Es curioso que sin proponer alguna teoría clara del desarrollo por edades o de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, precisamente es con este último enfoque con el que se relaciona la mayoría de los métodos actualmente utilizados en las instituciones educativas del nivel preescolar y escolar. La máxima expresión de la metodología pedagógica del conductismo en forma del concepto de “aprendizaje operante” (SKINNER, 1938) es aplicada con rigor prácticamente en todas las instituciones. Ejemplos de dicha aplicación pueden citarse en el uso de tareas tales como la copia reproductiva de letras, cifras y palabras, planas gráficas, ejercicios de motricidad, repetición de canciones, versos, palabras, participación en la sesiones explicativas empíricas acerca de las normas conductuales cotidianas, reglas de tránsito, etc. Precisamente este es el tipo de tareas que predomina en todas las instituciones preescolares, así como en los programas del nivel preescolar (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005a).

Parece importante discutir en el ámbito de la investigación educativa el hecho de que los métodos que se deducen del enfoque conductista no son la única posibilidad y que existe otro enfoque psicológico que es útil para la comprensión teórica y metodológica con salida real a la práctica educativa en la edad preescolar. Esta postura es el enfoque histórico-cultural planteado por L. S. Vigotsky y desarrollado por sus seguidores que frecuentemente se denomina como psicología no clásica (ELKONIN, 1980; ASMOLOV, 2000; 2001), debido a que no pretende estudiar manifestaciones de las conductas, funciones cognitivas o emocionales de manera predominante y aislada, ni tampoco medir o promediar ninguna de estas. Es precisamente la postura que permite considerar de manera integral la importancia de la edad preescolar en la vida del niño a partir de la precisión de su estructura y contenido (VIGOTSKY, 1996).

Desde la perspectiva histórico-cultural el objetivo principal de cada edad psicológica es la adquisición de las neoformaciones correspondientes a esta edad. Con neoformaciones se comprenden aspectos nuevos de actividad y personalidad del niño, lo cual significa que cada edad necesariamente aporta algo nuevo al desarrollo y no solo repite o refuerza lo previamente adquirido. Vigotsky define las neoformaciones como los elementos de la psique del niño que aparecen como resultado y objetivo de la etapa de desarrollo (VIGOTSKY, 1996). Las neoformaciones no son resultado de un programa biológico o genético de la especie humana, como lo presupone la epistemología genética de Piaget, ni son proporcionados espontáneamente por el ambiente externo, tal como se interpreta en el conductismo. Ambos sistemas, el sistema nervioso con un proceso de maduración gradual y el sistema de la sociedad con todos los estímulos que implica, constituyen solo condiciones necesarias para el desarrollo y para la adquisición de las neoformaciones, pero de ninguna manera explican o garantizan su aparición. Es necesario precisar que la presencia (o ausencia) de ciertos estímulos del medio ambiente de ninguna manera garantiza el uso de estos en la actividad del sujeto, no indica la forma de interacción óptima con ellos, no permite seleccionar los tipos de estímulos esenciales para cada periodo del desarrollo, no señala orientación que es necesaria para reconocer o utilizar correctamente dichos estímulos, ni mucho menos cómo reflexionar sobre ellos. Es por eso que en la psicología de la actividad se establece que la actividad humana es la forma de interacción cultural esencial que tiene que considerarse no de manera social global, sino de manera psicológica particular precisa. En el caso de la psicología del desarrollo, se consideran las actividades rectoras que son formas de interacción óptima del niño en la sociedad con los objetos culturales (ELKONIN, 1980).

De acuerdo con Leontiev (2003), las actividades se establecen y se diferencian de acuerdo a su objeto o su motivo. En la actividad de juego temático de roles el objeto (motivo) es la representación de un rol social que solo tiene sentido si existe otro participante en la misma situación imaginaria. De este modo, la actividad de juego temático de roles no puede ser considerada como una actividad individual, libre, espontánea. Se puede suponer que en el juego libre ni siquiera existe sin objeto (motivo) estable, debido a que este varía de objeto a objeto, de persona a persona, de expresión a expresión sin necesidad de la presencia de otro participante como un elemento constante.

De esta manera afirmamos que las neoformaciones psicológicas surgen solamente gracias al desplegamiento de la actividad rectora de la edad dada. Es así como en preescolar el juego temático de roles cobra vital importancia al ser esta la actividad rectora por la cual se reestructura la personalidad del niño y su desarrollo psicológico sobre una nueva base (ELKONIN, 1980). Las neoformaciones básicas que se desarrollan a partir del juego en la edad preescolar son la personalidad, la reflexión, la imaginación y la actividad voluntaria principalmente, siendo esta última la más importante en el desarrollo del niño porque le brinda la posibilidad de establecer el objetivo final al que conduce el proceso (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012) y le da la capacidad para regular y organizar su propia actividad (Salmina y Filimonova, 2001). En el juego se desarrolla la comunicación afectiva y verbal; la expresión verbal del niño se despliega, adquiere carácter voluntario así como todas las demás actividades. El hecho de la existencia de roles que el niño tiene que expresar implica que el niño, al mismo tiempo, se somete a reglas culturales de comportamiento, es decir, su comportamiento pierde el carácter espontáneo e inmediato (VIGOTSKY, 1996).

Siguiendo esta línea, la teoría de la actividad (LEONTIEV, 1984) afirma que diversos juegos dirigidos favorecen al desarrollo psicológico de niños en edad preescolar y por consiguiente influyen en la preparación de éste para la escuela. El despliegue de actividades mediante el juego permite a los niños entrar a un mundo imaginario el cual destaca su carácter emocional y optimiza el desarrollo psicológico que todo niño debe alcanzar en esta etapa. Dicho planteamiento se contrapone a la teoría del “juego libre” como una “manifestación natural del deseo” o como una “autorealización espontánea” de las necesidades que el niño “ya tiene” como rasgos internos propios y dados de antemano de su personalidad y de su ser (FORTUNY, 1998; LOWENFELD; BRITAIN, 1992; GÓMEZ PALACIOS, 1996; BELVER; MORENO; NUERE, 2005).

En contraposición de la actividad de juego dirigido a la actividad de juego libre, es posible analizar la estructura invariante de la actividad de juego y su contenido. La estructura de la actividad implica la existencia de necesidad, motivo, objetivo y las operaciones que se requieren para la realización de la actividad. El contenido de la actividad de juego incluye la presencia de varios roles relacionados entre sí, el hecho de aceptación del rol implica el sometimiento de reglas culturales de comportamiento. Además de los roles, en el juego es posible analizar el tema o argumento (ELKONIN, 1980) y secuencias de acciones verbales y no

verbales (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012). Actualmente es posible hablar de la presencia de un componente simbólico en el juego temático de roles que implica una regularización y formalización de ciertas normas o reglas de manera esquemática. Según Ilienkov (2009), el símbolo sirve para la creación de modelos materializados, gráficos y verbales. Los modelos son formas de abstracción, en las cuales las relaciones esenciales se expresan de manera visible o tangible para el niño a través de las relaciones simbólicas externas (DAVIDOV, 2008). La parte metodológica de nuestro artículo contiene ejemplos del uso de relaciones simbólicas en forma de formalización de reglas y secuencias de acciones.

De acuerdo a lo anterior, es posible proporcionar un cuadro esquemático que permita visualizar los aspectos estructurales de la actividad de juego temático de roles con las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar. La tabla 1 muestra la relación entre las neoformaciones y elementos de la actividad de juego.

Tabla 1 – Neoformaciones y elementos estructurales del juego temático de roles

NEOFORMACIONES	TIPO DE ACTIVIDAD	CONTENIDO ESPECÍFICO DE ESTA ACTIVIDAD
Actividad voluntaria	Acciones que implican realización de roles y cumplimiento de reglas, suceso de acontecimientos en el juego	Presencia de rol y regla
Función simbólica	Exteriorización de regla y actuación de los niños de acuerdo a ella por orden, de acuerdo a una prohibición u otra necesidad expresada en al regla	Estructuración de reglas, uso de medios simbólicos particulares
Reflexión	Verificación y crítica constante propuesta desde afuera por el adulto, así como verificación al final de cada juego realizado	Inclusión de comentarios y diálogos grupales en el juego que sugieren preguntas acerca del comportamiento y modo de acción

Imaginación	Preguntas y respuestas acerca de los elementos de juego y los personajes antes de iniciar el juego	Elección de situaciones poco comunes, curiosas, novedosas por los participantes
Motivación cognitiva	Introducción de situaciones, personajes, objetos nuevos a lo largo de trabajo con los juegos	Situaciones específicas que se plantean en el juego

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

A partir de la tabla 1 se puede apreciar que es posible considerar los elementos del contenido concreto de la actividad de juego que impactan en la adquisición de las formaciones psicológicas nuevas de la edad preescolar. De esta manera es posible modificar y enriquecer el contenido de la actividad lúdica en dependencia con los objetivos particulares metodológicas del estudio o de los niveles educativos y del desarrollo los niños en las instituciones preescolares.

El objetivo del siguiente trabajo es mostrar la utilidad y los ejemplos de juegos dirigidos que se pueden utilizar en las instituciones preescolares. Todos estos juegos incluyen un componente simbólico a través de la materialización de elementos del contenido de los juegos y propuestas de los esquemas del comportamiento durante su ejecución colectiva.

Metodología

Participantes

El estudio se realizó en un colegio particular de la ciudad de Puebla. El nivel socioeconómico de las familias es de estatus medio; el colegio se encuentra ubicado en una zona del centro del estado de Puebla, contando con todos los servicios públicos y de salubridad.

En el estudio se incluyeron 9 niños: 4 de género masculino y 5 de género femenino que cursaban su educación preescolar; las edades de los niños oscilaban entre los 3 y 5 años de edad (tabla 2).

Tabla 2 – Participantes por género y edad

SUJETOS	SEXO		EDAD
	M	F	
1		X	3 años
2	X		3 años
3		X	4 años
4	X		4 años
5		X	4 años
6	X		5 años
7		X	5 años
8		X	5 años
9	X		5 años

Fonte: Solovieva, Tejada, García e Rojas (2015).

Material y Procedimiento

A todos los niños se les aplicó la “evaluación de la preparación del niño para la escuela” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010) antes y después de su participación en el programa de juegos temáticos de roles con componente simbólico. La evaluación utilizada pretende determinar el nivel de preparación del niño para los estudios escolares de acuerdo al estado de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar.

Además se utilizó un registro cualitativo sobre los avances de los niños durante los diferentes momentos de la realización de los juegos, el cual incluía los parámetros de evaluación individual (tabla 3). Este registro implica la observación y detección de rasgos cualitativos respecto a la aceptación o su ausencia del rol en el juego, expresiones verbales que corresponden (no corresponden) al rol y situación del juego, posibilidad de seguir el objetivo establecido en el juego, presencia o ausencia de iniciativa respecto al contenido de juego, posibilidad para utilizar medios simbólicos y de objetos concretos durante la actividad de juego. Todos estos parámetros se valoraron de acuerdo a la manifestación real a lo largo de la realización de la actividad de juego temático de roles en el grupo.

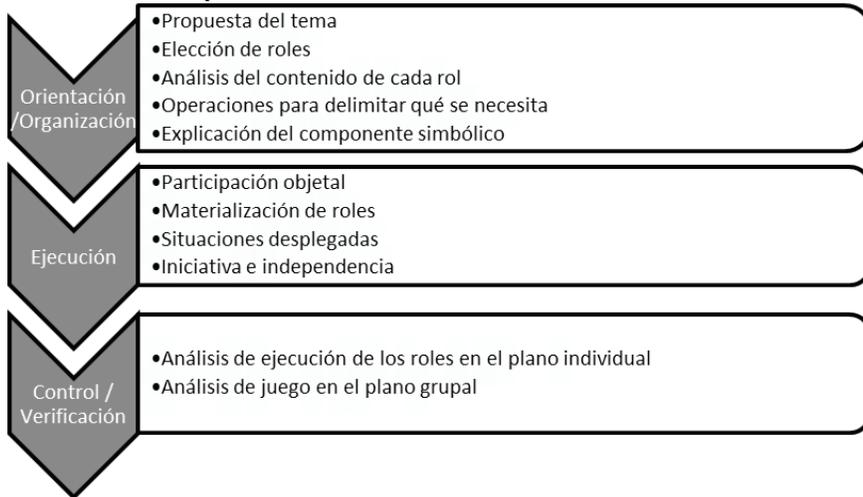
Tabla 3 – Registro de avances cualitativos en la actividad de juego con componente simbólico

ASPECTO	PUNTACIONES	DESCRIPCIÓN DEL PARÀMETRO
Rol	4	Establece el rol sin ayuda
	3	Toma el rol con ayuda
	2	A veces toma el rol con ayuda
	1	Nunca toma el rol
Expresión verbal	4	Establece diálogo sin ayuda
	3	Dialoga solo con respecto al rol con ayuda
	2	Diálogo esporádico
	1	Ausencia de diálogo
Seguimiento del objetivo en el juego	4	Mantiene el objetivo del juego y regula su comportamiento
	3	Retoma el objetivo con ayuda del adulto
	2	A veces retoma el objetivo con ayuda del adulto
	1	No mantiene el objetivo de la actividad
Iniciativa	4	El propone
	3	Retoma iniciativa de los otros niños
	2	Retoma iniciativa del adulto
	1	No propone
Uso del medio simbólico	4	Propone sus propios medios simbólicos
	3	Utiliza los medios simbólicos propuestos
	2	A veces utiliza los medios simbólicos
	1	Nunca utiliza los medios simbólicos
Uso de objetos	4	Establece sin ayuda
	3	Establece solo en relación con su rol
	2	Esporádico
	1	No usa

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

En cada sesión pedagógica, los juegos temáticos de roles con componente simbólico incluyeron tres momentos en su organización: orientación, ejecución y verificación, lo cual corresponde a la consideración de las partes funcionales invariantes de cada actividad en general (TALIZINA, 2009). Cada uno de estos momentos fueron guiados por las maestras quienes usaron medios verbales y no verbales para lograr el despliegamiento de todas las situaciones y contenidos de los juegos. La figura 1 muestra el contenido concreto de la orientación, ejecución y verificación durante organización de juegos en sesiones educativas.

Figura 1 – Descripción de los tres momentos de organización para el juego de roles con componente simbólico



Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

El juego de roles consiste en la representación de situaciones sociales complejas, en las cuales con ayuda del adulto y siguiendo reglas se pretende que el niño logre la realización de acciones con objetos, símbolos y acciones verbales comunicativas que les permitan representar los roles correspondientes a diversas situaciones sociales. En los juegos se incluyó, además, un componente denominado “simbólico”. Este componente fue utilizado para formalizar el orden de acciones sociales en el juego o para representar (significar) ciertos elementos necesarios de reglas y de contenido. Dicho componente implicó el uso de diversos medios externos como fichas, figuras geométricas en diferentes posiciones espaciales, puntos, líneas y flechas con diferente orientación, así como otros objetos externos.

Los juegos de roles temáticos con inclusión del contenido simbólico se aplicaron durante 1 ciclo escolar de acuerdo al calendario oficial 4 veces por semana en sesiones educativas de 60 minutos. En la tabla 4 se presentan algunos los ejemplos de los juegos utilizados de acuerdo al tema, situación social comprendida como contenido de acciones verbales y no verbales, roles y el componente simbólico utilizado (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

Tabla 4 – Descripción de los juegos de roles con componente simbólico

TEMA DE JUEGO	CONTENIDO / SITUACIÓN SOCIAL	ROLES	COMPONENTE SIMBÓLICO
El relojero	El reloj se descompone, pierde algunos números y se lleva al centro de reparación. El relojero coloca los números faltantes siguiendo la tabla guía tratando de no equivocarse. Se hace cambio de roles una vez que el “relojero” logra realizar la reparación correcta de los relojes descompuestos de los clientes. Todos los niños experimentan los dos roles: cliente y relojero. Es importante destacar que si algún niño tiene complicación para componer el reloj se solicita la ayuda de un “asistente”, este será un niño que logra hacer correctamente la reparación de los relojes, la función del asistente es ayudar al reparador cuando el reloj se encuentra en muy mal estado es difícil componerlo.	Relojero Asistente de relojero. Clientes	Tabla con números del 1 al 12. Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.
El reparador de celulares	El celular pierde algunos botones a causa de un accidente y se lleva al centro de reparación. El reparador arregla los números faltantes siguiendo una tabla guía. Se hace cambio de roles una vez que el “reparador de celulares” logra realizar la reparación correcta de los celulares descompuestos de los clientes. Todos los niños experimentan los dos roles: cliente y reparador de celulares.	Reparador de celulares Sus asistentes Clientes	Tabla con números del 1 al 9 Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.
Tapetes de colores	Un cliente llega con un artesano para solicitarle que le elabore un tapete de diferentes colores, el cliente da la indicación al artesano siguiendo algunas especificaciones por ejemplo: el orden de los colores a emplear, las figuras a diseñar dentro del tapete, el tamaño, etc. En este juego el rol del asistente también es importante; el artesano trata de elaborar el tapete de acuerdo a las especificaciones del cliente y el asistente observa, si el asistente detecta alguna equivocación interviene con una orientación verbal con el artesano, si con esta ayuda el artesano no logra la realización del tapete el asistente hace una orientación objetal.	Artesano Asistente del artesano. Clientes	Tabla de simbolización con las especificaciones del orden que pueden seguir los colores en el tapete, o formas. O tamaños. Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes

<p>Teatro Mágico</p>	<p>Los espectadores van al teatro a observar artes de magia dónde el mago hace desaparecer algunos objetos representados con símbolos. El mago cierra el telón y desaparece primero un símbolo que representa un objeto, al abrir el telón los espectadores deben poner atención e identificar el símbolo que representa al objeto faltante, se destaca que los niños no deben decir la denominación del símbolo por ejemplo: estrella, gota, corazón, sino lo que representa cada figura, por ejemplo: la estrella representa a “Caperucita roja” el espectador debe notar que si al abrir el telón falta la estrella debe decir: “falta Caperucita Roja”. El acto de magia se repite pero cada vez se van desapareciendo una mayor cantidad de símbolos. En caso de ser necesario se elige al rol del “personal de seguridad” quien se encargará de que los espectadores no hagan trampa y vean por detrás del telón y estropeen el acto del mago.</p>	<p>Mago Espectadores Personal de Seguridad</p>	<p>Símbolos de representación para diferentes objetos que el mago empleará. Símbolos para los asientos de los espectadores con doble función de ordinalidad y cardinalidad: por ejemplo: el asiento dos de la tercera fila.</p>
<p>Batalla aérea</p>	<p>Los pilotos de un país han sido atacados por el enemigo y deberán cambiar de base aérea por cuestiones de seguridad, pero deberán tomar el lugar que les asigne el banderista. Los pilotos maniobran en el aire para librarse del ataque enemigo, los banderistas de la base aérea deben indicar mediante símbolos en las banderas y símbolos en los andenes de los aviones el lugar que debe ocupar cada uno de los pilotos, debe haber mucho orden en los aterrizajes para evitar un accidente. En caso de que los pilotos no entiendan por completo al banderista deberá entrar el rol del “jefe de la torre de control” quien auxiliará con referentes espaciales desde la torre.</p>	<p>Pilotos Banderista Jefe de la torre de control</p>	<p>Símbolos para la zona de aterrizaje Símbolos para los banderines. Símbolos para que los pilotos sepan el orden de salidas y llegadas de la nueva base aérea.</p>

Fotógrafos	Los clientes van al estudio fotográfico para solicitar una fotografía, los clientes deciden si necesitan una foto individual, en pareja o familiar, y el fotógrafo les da las opciones de escenarios. Los clientes se organizan para ir al estudio, deciden qué tipo de fotografía tomar y el escenario; cuando llegan al estudio el asistente les da una ficha donde deben registrar los símbolos de lo que desean (estos símbolos están previamente mostrados para los clientes), el asistente verifica que los símbolos corresponden al tipo de foto y escenario que desean los clientes y los pasa al fotógrafo, quien a su vez debe interpretar los símbolos para la toma fotográfica.	Fotógrafos Asistentes Clientes	Símbolos para los diferentes escenarios que tiene el fotógrafo. Símbolos para el paquete fotográfico que elija el cliente.
Constructores	Un cliente visitará a un arquitecto para solicitarle el diseño de una casa, el cliente describe el modelo de la casa y este es replicado por el arquitecto. Los clientes deciden el tipo de casa que desean, dos pisos, solo planta baja, jardín, alberca, árboles, cuantas recamaras, etc. El arquitecto debe replicar lo descrito por el cliente, incluso si el cliente emplea referentes espaciales como: al lado derecho del baño quiero una recámara, enfrente de la sala quiero una ventana, etc.	Arquitecto Ayudantes Mensajeros Clientes	Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

Resultados

Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo se centró en la valoración de los parámetros de juego durante la realización misma de esta actividad que fue registrada por parte de las educadores en cada sesión. Las evaluaciones iniciales de la actividad de juego de acuerdo a los parámetros establecidos (tabla 3) del juego con componente simbólico aplicadas a los niños participantes los situaban en puntajes muy bajos. Era recurrente que los niños no asumieran el rol, que se desviarán del mismo fácilmente o que requirieran ayuda para ejecutarlo. Algo semejante sucedía con los diálogos, los cuales se presentaban de manera

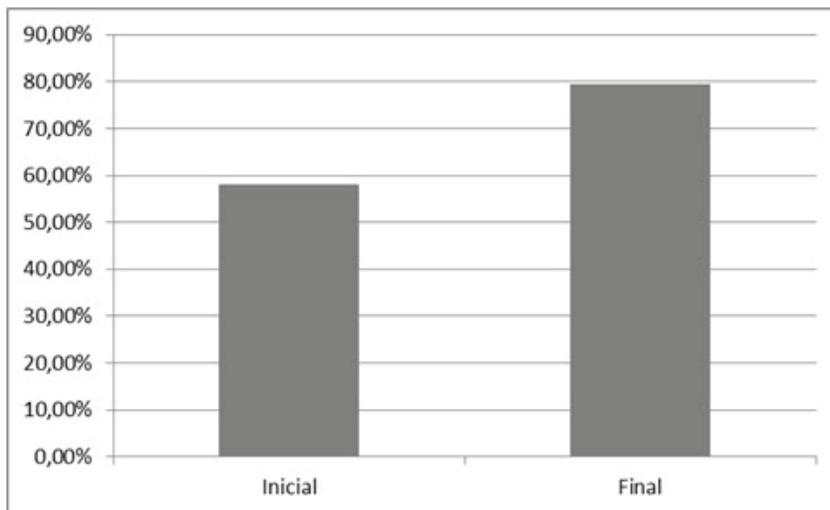
segmentada y desorganizada, no tenía objetivo comunicativo claro o este se perdía fácilmente. El apoyo del adulto era imprescindible para lograr poco a poco un lenguaje más desplegado y organizado; el objetivo del juego se perdía con suma regularidad y el uso de los medios simbólicos casi no era considerado a menos que el adulto interviniera.

Al avanzar en la aplicación de los juegos se observó un cambio cualitativo notorio de acuerdo a los parámetros establecidos. Los niños lograban asumir el rol asignado, los diálogos se hacían más desplegados y coherentes, la ayuda del adulto desminuía para llegar a ser nula al final del periodo escolar. Los niños lograron afianzar el juego siguiendo el objetivo y ejecutando acciones propias de cada rol sin ayuda del adulto. En las últimas etapas de los juegos los niños proponían otras opciones de medios simbólicos para ejecutar los roles, el uso de objetos también mejoró en su calidad de simbolización. Lo anterior significa la elevación del nivel de iniciativa independiente propia para todos los parámetros analizados.

Análisis cuantitativo.

El análisis cuantitativo implicó el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del protocolo de evaluación inicial y final. Las respuestas correctas obtenidas por los niños en la “evaluación de preparación del niño para la escuela” mejoraron considerablemente en la evaluación final (79.48%) al compararse con la inicial (58.07%) (figura 2). Las tareas en las que los niños mostraron mayores dificultades en la evaluación inicial estuvieron situadas en la esfera voluntaria, específicamente en las acciones voluntarias, de la misma manera que en el lenguaje en sus funciones reguladora y generalizadora. Sin embargo, estas tareas mejoraron considerablemente en la evaluación final, lo que destaca que los niños que participaron en los juegos de roles con componente simbólico mostraron un desarrollo psicológico más óptimo y acorde a su edad.

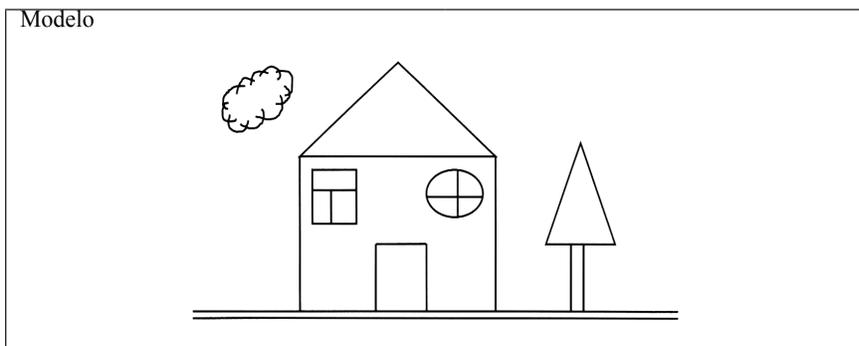
Figura 2 – Porcentaje de respuestas correctas en las evaluaciones inicial y final

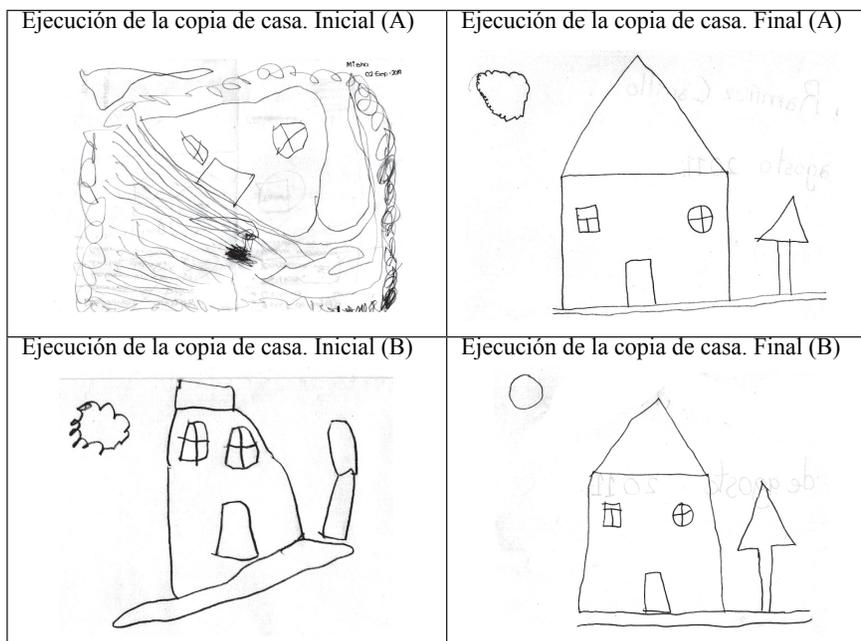


Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

Algunos ejemplos de ejecución inicial y final muestran avances cualitativos importantes por parte de los niños participantes en las actividades de juego durante el ciclo escolar. El (Figura 3) muestra la ejecución de la tarea de copia de una casa por parte de un niño de 4 años en el inicio y 5 años al final del programa.

Figura 3 – Tarea de copia de una casa





Fonte: Solovieva, Tejada, García e Rojas (2015).

Discusión

Nuestros resultados de la investigación pedagógica cualitativa señalan efectos positivos del programa aplicado de juegos temáticos de roles sociales con el componente simbólico sobre el desarrollo psicológico de los niños participantes en el estudio. Se evidencia un mayor nivel de comportamiento voluntario verbal y no verbal, la posibilidad del uso de medios concretos y simbólicos y del despliegue de su comunicación.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo simbólico adquiere un valor enorme en la edad preescolar, debido a que de acuerdo a Davidov (2008), la función simbólica permite identificar una característica en el objeto y después sustituir al objeto por otro objeto, el cual inicia a cumplir en la actividad del niño algunas funciones de este objeto básico. Un objeto se convierte en la realización de las características o funciones del otro objeto, participando como una norma de acción y de comportamiento. Es justo esto lo que se pudo evidenciar a lo largo de la aplicación de nuestro programa educativo

durante las sesiones. Los niños comenzaron no solo a cumplir y respetar las reglas, sino a utilizar los medios simbólicos como medios para organizar su propio comportamiento (por ejemplo, organizar la secuencia de atención de pacientes por turnos en un hospital). De esta forma, en los símbolos externos durante los juegos se comenzó a reflejar la esencia y los rasgos generales en una serie de situaciones comunicativas (por ejemplo, atender a clientes por orden, reparar relojes de acuerdo a su modelo, construir edificios de acuerdo a un plan previamente elaborado). En la edad preescolar, la función simbólica permite no solo ver el mundo en la multitud de características, sino comenzar a verlos de manera selectiva y organizada. Según Ilienkov (2009) el plano simbólico se inicia desde la imaginación en la edad preescolar, mientras que en la edad escolar esto permite subir el nivel de simbolización para alcanzar operaciones de modelación conceptual abstracta. Nuestros resultados permiten reconocer la importancia práctica metodológica de las palabras de L.S. Vigotsky acerca de que la creación y el uso de símbolos y signos constituye la particularidad y el medio principal del desarrollo cultural del hombre, y que la base de la estructura de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediatizada (VIGOTSKY, 1995).

Los datos mostrados señalan una necesidad real de considerar la función simbólica como un elemento indispensable de preparación del niño en la escuela y garantizar su inclusión en el trabajo cotidiano en las instituciones preescolares.

Queremos subrayar que todos los logros se obtuvieron desde una concepción psicológica particular que considera la estructura y el contenido de la actividad de juego como contraparte a la concepción del “juego libre”.

Desafortunadamente, las actividades de juego han sido desvalorizadas y mal direccionadas en los jardines de niños de México, primero poco valoradas al remplazarse por actividades repetitivas que conducen a una supuesta iniciación a los procesos de lectura y escritura sin las bases psicológicas necesarias (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005a). Por otro lado, estas actividades han sido inadecuadamente direccionadas al incluir el “juego” como parte de actividades poco dirigidas e inespecíficas, en las cuales el niño no tiene oportunidades óptimas para lograr el despliegue psicológico necesario correspondiente a esta etapa preescolar (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005b; 2011a; 2011b). Es decir, los especialistas que trabajan en las instituciones preescolares frecuentemente

afirman que el juego “no aporta nada al desarrollo”, así como los padres opinan que el juego “es un pasatiempo o pérdida de tiempo”. Esto sucede precisamente por la razón de que el concepto de juego solamente incluye al juego libre individual de cada niño, mientras que el juego organizado, dirigido, colectivo que incluye tales elementos como reglas y roles en su estructura se encuentran fuera de la consideración educativa (ELKONIN, 1995; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

Es a partir de estas reflexiones que se detectan dos tendencias en la educación preescolar o jardines de niños de México directamente relacionados con el tipo de educación que se oferta.

El primera tendencia se manifiesta en la pretensión de anticipar los procesos de un supuesto desarrollo académico en los niños de edad preescolar sin considerar las diferencias esenciales entre la edad preescolar y la edad escolar. El estado de las neoformaciones básicas mencionadas en los párrafos anteriores se desconoce por completo; la idea de necesidad de preparación del niño para los estudios escolares equivale a la introducción temprana del mismo tipo de tareas escolares tradicionales, lo cual elimina el problema de preparación como tal. Esta es la situación típica que se presenta en casi la totalidad de la educación privada actual en nuestro país. Esta oferta educativa busca convencer a los miembros de la sociedad para que los niños de entre 3 y 5 años accedan a procesos de lectura y escritura de manera “*natural*” como muchos métodos pretenden denominar este aprendizaje. De esta manera se mecaniza a los niños preescolares a iniciarse en el cálculo (sumas y restas), la lectura (apenas reconocimiento global de letras y algunas pocas palabras) y la escritura (copia reproductiva repetitiva) sin las herramientas psicológicas necesarias para hacer de estos procesos oportunidades dentro de su etapa de desarrollo; a todo lo anterior debe sumarse que entre los padres de familia crece la hipótesis de que entre más se anticipen los procesos del cálculo, lectura y escritura en los niños mejor desempeño tendrán en sus edades escolares subsecuentes.

La segunda tendencia se manifiesta en las instituciones de educación oficial gratuita en México. Esta tendencia igualmente es cuplable de una errónea interpretación y mal empleo del término “juego” como una actividad propia empírica natural de la etapa preescolar que debe ser respetada. Si bien en las escuelas oficiales no es prioritaria la enseñanza del cálculo, lectura y escritura, muchas de las actividades “escudadas” en el supuesto

de *juego* se aplican con la intención de establecer las *bases supuestas* para estos procesos. Desde el punto de vista de su contenido psicológico, dichas actividades carecen de orden lógico en su aplicación y de un sustento teórico metodológico pertinente. Tales son los métodos conocidos como “proyectos” o como “trabajo por áreas”, entre otros. Es importante resaltar que el juego en estos espacios tiene una vertiente más, porque es visto como una actividad común que regularmente se denomina *juego libre*. Es justo este término el que lo convierte en una actividad sin sentido propio, cuyas características esenciales son que este se desarrolla “de manera natural” en un espacio sin necesidad de participación u orientación por parte del adulto, sin reglas y sin objetivos establecidos y concientes, puesto que el desarrollo del mismo sólo depende de la actividad espontánea y libre del niño en tiempos de la jornada escolar como el recreo o breves espacios dentro del aula.

Existe entre las maestras de educación preescolar la idea errónea de que el *juego libre* permite a los niños el desarrollo de habilidades sociales por el solo hecho de ser “juego” y encontrarse en un mismo espacio e implicar relaciones interpersonales entre iguales. Bajo este supuesto, las educadoras dedican breves espacios de la jornada escolar para permitir que los niños experimenten “juegos” a través de la “socialización” sin tener claro qué es lo que van a experimentar. Es importante resaltar que este tipo de actividades carecen de sentido pedagógico y no tienen impacto alguno sobre el desarrollo psicológico de los niños en edad preescolar. Comprendiendo de esta única manera limitada al juego en la edad preescolar, es factible aceptar la idea de la poca o nula utilidad de esta actividad para el desarrollo.

Reconociendo a esta complicada situación educativa preescolar y el rol de la institución denominada como “Jardín de Niños” a partir de la perspectiva histórico-cultural se han generado programas de investigación pedagógica formativa con la finalidad de favorecer y fortalecer las características psicológicas de la edad preescolar comprendidas como formaciones psicológicas nuevas que son tan apremiantes en los niños de edad preescolar. De esta manera el juego de roles centra su actividad en la actividad rectora propia de esta etapa y tiene como objetivo la consolidación de las neoformaciones básicas.

La aproximación histórico-cultural ha sido la perspectiva psicológica que intenta orientar los trabajos de investigadores contemporáneos para el uso y desarrollo gradual del juego dirigido con reglas como actividad preponde-

rante en la edad preescolar. De esta manera el juego temático de roles ha sido empleado en diferentes momentos en forma de investigaciones aplicadas en México y Colombia para corroborar su efectividad en el desarrollo psicológico del niño preescolar (Lázaro y Cols., 2009; González, Solovieva y Quintanar, 2011). En estos estudios se ha mostrado que la aplicación de la metodología de juego realmente aporta a la adquisición de tales aspectos como la actividad voluntaria, la reflexión y la función simbólica en niños preescolares.

Conclusiones

La propuesta del uso de la actividad de juego temático de roles en las instituciones preescolares corresponde a las necesidades del desarrollo psicológico y de preparación de niños para la escuela.

La reconsideración teóricamente argumentada del concepto de juego en la edad preescolar es una de las tareas actuales de investigación educativa.

El desarrollo de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar puede lograrse positivamente a través del uso de la metodología elaborada de la actividad de juego temático de roles.

Se propone conciderar al componente simbólico como elemento esencial del contenido de actividad de juego que favorece al desarrollo psicológico en la edad preescolar.

Referencias

ASMOLOV, A. G. *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido, 2000.

_____. *Psicología de la personalidad*. Principios del análisis psicológico general. Moscú: Sentido, 2001.

BELVER, M.; MORENO, C.; NUERE, S. *Arte infantil en contextos contemporaneos*. Madrid: Envida, 2005.

DAVIDOV, V.V. *Sesiones de psicología general*. Moscú: Academia, 2008.

ELKONIN, D. B. *Psicología de juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.

_____. *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú – Voronezh: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROVSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1991.

FORTUNY, J. Cuadernos de pedagogía. El dibujo como expresión de pensamiento. In: MORENO, M. *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia, 1998. p. 155-171.

GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós, 2005.

GÓMEZ PALACIOS, M. *La lectura en la escuela*. México: SEP, 1996.

GONZÁLEZ, C.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 10, n. 2, p. 423-440, may./ago. 2011.

ILIENKOV, E. V. *Escuela debe enseñar a pensar*. Moscú: Academia de educación de Rusia, 2009.

KLEIN, M. *Obras Completas*. El Psicoanálisis de niños. Tomo 2. Buenos Aires: Paidós, 1987.

LÁZARO, E.; SOLOVIEVA, Y., CISNEROS, N.; QUINTANAR, L. Actividad de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista internacional magisterio, educación y pedagogía*, Bogotá, v. 37, p. 80-85, jul./dic, 2009.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia, personalidad*. México: Cartago, 1984.

_____. Génesis de la actividad. In: _____. *Formación de la psicología de la actividad*.: Moscú: Serie Clásica viva, 2003. p. 373-385.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública *Programa de educación preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.

_____. Secretaría de Educación Pública *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I*. Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública, 2005a.

_____. Secretaría de Educación Pública *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen II*. Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública, 2005b.

_____. Secretaría de Educación Pública *Programa de Estudios 2011*. Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública, 2011a.

_____. Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de Estudios 2011*. Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar. México. Secretaría de Educación Pública, 2011b.

OBUKHOVA, L. F. *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior, 2006.

PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel, 1986.

_____. *Problemas de la psicología genética*. Barcelona: Ariel, 1976.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. *Evaluación neuropsicológica de la actividad del niño preescolar*. México: Trillas, 2010.

SALMINA, N.; FILIMONOVA, O. *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SKINNER, B. F. *The behavior of organisms. An experimental analysis*. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 1938.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.

TALIZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

VIGOTSKY, L. *Obras psicológicas escogidas*. Tomo 3. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras psicológicas escogidas*. Tomo 4. Madrid: Visor, 1996.

Data de registro: 17/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015