

# Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la actividad comunicativa interactiva entre un adulto y un grupo de 20 niños preescolares en una experiencia de juego grupal. Esta experiencia fue desarrollada y analizada desde la perspectiva de la psicología pedagógica histórico-cultural de L.S. Vigotsky. La experiencia se desarrolló en un aula de clase de una institución educativa pública en la ciudad de Bogotá, Colombia. Los resultados muestran que la actividad comunicativa interactiva entre el adulto y los niños en el juego permite el desarrollo de habilidades en la iniciativa para la toma de turnos conversacionales al representar los roles, la expresión de información de contenido temático de acuerdo a la situación de juego, la realización de preguntas para considerar la perspectiva del otro, la narración de secuencias de eventos, la comprensión de la intención comunicativa de los diversos roles que participan en el juego y la comprensión y expresión de construcciones lingüísticas complejas usadas al asumir un rol. Se concluye que la actividad comunicativa en el juego de roles sociales posibilita que los niños conozcan a los demás y que se conozcan a sí mismos, lo que posibilita la transformación de sus acciones.

*Palabras clave:* desarrollo infantil, educación para la primera infancia, desarrollo cognitivo, desarrollo comunicativo, juego

## Abstract

This article analyzes the interactive communicative activity between an adult and a group of 20 preschool children in a group playing experience. This experience was developed and analyzed from the perspective of historical-cultural pedagogical psychology of L.S. Vigotsky. The experience was developed in a classroom of a public educational institution in the city of Bogota, Colombia. The results show that the interactive communicative activity between adults and children in the game allows the development of abilities related to the initiative for conversational turn taking when representing the roles, the expression of information of thematic content according to the game situation, asking questions in order to consider the others' perspective, narrating sequences of events, understanding the communicative intention of the various roles involved in the game, and the understanding and expression of complex linguistic constructs used when assuming a role. It is concluded that communicative activity in role playing allows children both knowing others and themselves, which allows the transformation of their actions.

*Keywords:* child development, early childhood education, cognitive development, communicative development, playing

*Claudia Ximena González-Moreno<sup>1</sup>*  
*Bogotá, Colombia*

Recibido: 27/08/2017

Aprobado: 20 de mayo de 2018

1. Doctora en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, México: [clauxigo@hotmail.com](mailto:clauxigo@hotmail.com)

## Introducción

La actividad comunicativa se refiere a la interacción entre dos o más personas, dirigida a la concordancia y unión de sus esfuerzos mutuos con el objetivo de establecer relaciones sociales conjuntas (Lisina, 2013). La actividad comunicativa se define como una función del lenguaje, un proceso intencional que genera vínculos emocionales y posibilita la participación activa en la vida social y cultural. A través de la actividad comunicativa se expresan emociones, ideas, opiniones, necesidades, se formulan o responden preguntas, inician y mantienen tópicos, se hacen comentarios respecto a situaciones particulares, se utilizan significados con funciones sociales, se interactúa con otros, y se intercambian percepciones propias y sobre el mundo.

Además, la actividad comunicativa posibilita el desarrollo psíquico general del niño porque permite que asimile la experiencia histórico-social de la humanidad (Lisina, 1986). En la actividad comunicativa, los participantes actúan de manera interactiva, atribuyendo significado a las acciones verbales y no verbales de cada uno. La atribución de significado en la interacción se refiere a la habilidad de considerar una situación desde diferentes perspectivas con un propósito comunicativo (Tomasello, 2014).

En la interacción, los participantes aprenden a identificar las intenciones comunicativas de los otros (Tomasello, 2007). En un primer momento, los niños necesitan del apoyo del adulto para identificar qué es lo que se está comunicando, cuál es el objetivo de eso que se expresa. Después, los niños empiezan a atribuir significado a las situaciones comunicativas y a responder de manera verbal y no verbal en la interacción.

En la edad preescolar, la actividad comunicativa se desarrolla de manera colaborativa y conjunta entre el adulto y los niños en el juego de roles sociales (González-Moreno, 2015, 2016a). Este se convierte en la actividad rectora o principal de la edad preescolar (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012) porque posibilita el desarrollo de formaciones psicológicas nuevas, como la función simbólica, el pensamiento reflexivo, la actividad voluntaria, la actividad comunicativa compleja y la imaginación creativa (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014; Solovieva & González-Moreno, 2017). En el juego de roles, los participantes disfrutan de compartir la interacción comunicativa con los otros desde diversas perspectivas. Por ejemplo, en un juego con la temática “los caballeros y las princesas del castillo encantado”, los niños participan asumiendo sus roles y resolviendo situaciones como atrapar a un príncipe que se lleva la comida misteriosamente. Aquí, los niños utilizan objetos de acuerdo con su rol (uso de fichas de colores como comida), realizan acciones correspondientes a los roles (acciones de representación como si estuvieran

comiendo) y establecen relaciones con otros roles (los caballeros con el príncipe y las princesas). Así mismo, asumir un rol desde diferentes perspectivas es el aspecto más complejo de la función simbólica en el nivel de las acciones verbales (Solovieva & González-Moreno, 2016).

El juego de roles sociales aporta gran sensibilidad a las emociones de los niños; además, los hace mejores seres humanos porque permite que desarrollen el sentido estético por la vida de los otros, de ellos mismos y del mundo (González-Moreno, 2016a). Los niños que desde pequeños participan en actividades conjuntas de juego aprenden a ser más comprensivos, bondadosos, alegres y compasivos (González-Moreno, 2016b). A través de la actividad comunicativa que se desarrolla mediante el juego, el adulto genera un vínculo afectivo emocional muy fuerte con los niños, lo que permite que se sientan seguros y que más adelante resuelvan problemas de la vida cotidiana con mayor facilidad (González-Moreno, 2015).

La actividad comunicativa se dirige a la satisfacción de necesidades respecto a conocer a los demás y a conocerse a sí mismo (Lisina, 1986). Para la satisfacción de estas necesidades, es muy importante que el adulto logre sintonizarse con los niños y viceversa, lo cual se logra con el uso del lenguaje. En este punto, cabe mencionar lo dicho por Tomasello (2007, p. 124), “puedo hacer para el otro lo que el otro acaba de hacer para mí de la mejor manera, usando la palabra como medio simbólico”.

En la actividad comunicativa, los participantes utilizan el lenguaje como principal medio simbólico, el cual surge y se complejiza en la interacción social compartida entre el adulto y los niños (González-Moreno, 2016a). En esta, es importante determinar la intención comunicativa de los otros; además, dicha interacción hace que uno sea más consciente de la propia intencionalidad, pues se establecen relaciones sociales con los demás. Esta actividad interactiva conjunta requiere que los niños desarrollen la habilidad de comprender los roles de hablante y oyente usando el lenguaje oral (Tomasello, 2007).

En el juego, los niños desarrollan y dominan las estructuras de su propio pensamiento (Hakkarainen & Bredikyte, 2015). El lenguaje oral se convierte en el medio del pensamiento porque refleja la operación intelectual (Vigotsky, 1995). Esto significa que el pensamiento adquiere un carácter verbal y el lenguaje, un carácter intelectual (Vigotsky, 2001). Además, el lenguaje oral facilita la interacción social, así como el desarrollo de las representaciones simbólicas (Tomasello, 2007). Esto se presenta porque los niños aprenden en sus interacciones sociales con otras

personas que hay intersubjetividad. Dicho aprendizaje se adquiere al compartir símbolos sociales, a partir de los cuales es posible considerar la perspectiva de los otros de acuerdo con las necesidades de la situación comunicativa. La participación en diversos intercambios comunicativos es internalizada en la situación intersubjetiva (Tomasello, 2007). Esto significa que los participantes de la comunicación aprenden a usar los medios simbólicos que otras personas han usado (Tomasello, 2014).

La actividad comunicativa en el juego permite tener una actitud reflexiva (González-Moreno, Solovieva & Quintanar-Rojas, 2009, 2011); además, esta permite inscribir al niño en un entorno social y cultural por medio de las acciones que dan forma a sus pensamientos y a su comprensión del mundo para expresar sentimientos, desarrollar la sensibilidad hacia la vida y para elaborar de manera simbolizada la experiencia vivida por medio del lenguaje y, de esta manera, intercambiar información adoptando la perspectiva del oyente.

En investigaciones recientes, se ha encontrado que el lenguaje en la actividad comunicativa interactiva es el medio que posibilita que el juego avance desde las formas más sencillas a las más complejas, lo que supone una transformación en el desarrollo del niño (González-Moreno, 2015, 2016a, 2016b, 2016c). Esta forma de lenguaje es psicológicamente más compleja y exige una estructuración más compleja de los procesos psíquicos (Luria, 1995). Por esta razón, en la presente investigación, se busca analizar la actividad comunicativa interactiva en el juego entre el adulto y los niños. Para alcanzar este objetivo, se hace el análisis de los componentes estructurales de la comunicación propuestos por Lisina (2013) (objeto de la comunicación, necesidad de comunicación, motivos de la comunicación, acción de la comunicación, medios de la comunicación y productos de la comunicación) y los componentes funcionales de la actividad comunicativa propuestos en este estudio (tópico de la comunicación, toma de los turnos de la conversación, estrategias que utilizan los participantes para reparar el tópico de la comunicación, estrategias que utilizan los participantes de la comunicación para dirigir la atención acerca de lo que se dice, estrategias no verbales que utilizan los participantes durante su interacción comunicativa, intención comunicativa e intersubjetividad y transformación de la actividad comunicativa en las etapas del juego de roles sociales). Finalmente, se presenta la transformación de la actividad comunicativa de acuerdo a las etapas del juego de roles.

## Método

### Diseño

En este estudio, se aplicó el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995). Este método pretende

estudiar los cambios en el desarrollo de la actividad comunicativa de los niños en el juego de roles sociales, así como analizar cualitativamente todo el proceso de desarrollo de la actividad comunicativa a partir de una etapa inicial y una final, en momentos extremos.

El método se basa en el análisis dinámico de todo el proceso de desarrollo de la actividad comunicativa en el juego (González-Moreno, 2016a). El análisis se dirige a la explicación del fenómeno de desarrollo de la comunicación durante el juego. Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) en los niños (González-Moreno y Solovieva, 2014). 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, 1986a, 1986b, 2009).

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

En todos los momentos, se utiliza la orientación de la acción al introducir cada uno de los elementos y procedimientos del juego. Cabe anotar que el proceso de orientación constituye la parte más importante de cada una de las formas de la actividad psíquica (Galperin, 1982, 1995). Además, este facilita la formación de las acciones mentales (Galperin, 1995). Así, se determina el contenido de la orientación específica que van a tener las actividades de intervención, se tiene en cuenta la información y las formas de interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentan los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa de los niños dentro del juego.

### Participantes

En este estudio, participaron 20 niños, entre los 5 y 6 años, de último grado de preescolar de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá. Tanto los niños como la institución presentaban condiciones vulnerables. En esta investigación, la vulnerabilidad de la población se caracteriza por la presencia de condiciones de extrema pobreza y bajos índices de escolaridad de los padres de los niños que hacen parte del estudio. El 75% de los padres solo

había cursado cuarto o quinto de educación básica primaria, y el 25% restante de los padres solo estudió hasta tercero de primaria. Las actividades laborales más frecuentes de los padres de los niños eran: servicio doméstico (40%), servicio general de aseo (20%) y ventas ambulantes (20%).

**Procedimiento**

La intervención se realizó en 130 sesiones de juego durante todo el transcurso del año; estas sesiones se realizaban cuatro veces a la semana, y cada una de ellas tenía una duración de dos horas. Durante este tiempo, el adulto realizaba una conversación dialógica con el grupo de niños, la cual permitía introducir el tema, los roles y los objetos

que se iban o no a utilizar. Después, cada niño asumía un rol y lo representaba por medio de acciones simbólicas imaginarias. Al finalizar, se realizaba una reflexión respecto a la situación de juego.

La experiencia de juego se desarrolló en un aula de clase con niños de último nivel de preescolar. Cada sesión de juego fue grabada, previa autorización de los padres y la institución educativa. En la tabla 1, se presentan las etapas de juego consideradas en esta investigación. En la tabla 2, se presentan los componentes estructurales de la actividad comunicativa propuestos por Lisina (2013). En la tabla 3, se presentan los componentes funcionales de la actividad comunicativa propuestos en este estudio.

Tabla 1  
Etapas del juego de roles

Etapas del juego	Descripción
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos (30 sesiones de juego)	*Se utilizan objetos en la representación de los roles.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales (30 sesiones de juego)	*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 (30 sesiones de juego)	*Se utilizan 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 (20 sesiones de juego)	*En esta etapa de juego, los niños proponen diversas situaciones de juego y asumen roles.
Etapa 5. Juego narrativo de roles sociales (20 sesiones de juego)	*En esta etapa de juego, los niños, conjuntamente con el adulto, construyen historias en las que se combinan elementos de la realidad y de la imaginación, y cada uno representa un rol.

Nota. Tomado de González-Moreno (2016, p. 38)

Tabla 2  
Componentes estructurales de la actividad comunicativa

Componentes estructurales de la comunicación	Definición
Objeto de la comunicación	Se refiere a la otra persona.
Necesidad de comunicación	Consiste en conocer a los demás y a sí mismo.
Motivos de la comunicación	Se refieren a aquello por lo cual se realiza la comunicación. Cognoscitivos: razones que el niño le da a la comunicación con el adulto y con los otros niños Prácticos o efectivos: motivación de ayudar en la interacción práctica Personales: son específicos de acuerdo a la interacción

Componentes estructurales de la comunicación	Definición
Acción de la comunicación	Se refiere a la unidad de la actividad comunicativa. Las dos categorías básicas de la comunicación son las acciones de iniciativa y las acciones de respuesta verbal y no verbal.
Medios de la comunicación	Se refieren a las operaciones con cuya ayuda se realizan las acciones de comunicación. Expresivos no verbales. Acción con los objetos. Lingüísticos.
Productos de la comunicación	Se refieren a la imagen de sí mismo y de los demás que se alcanza durante la interacción.

Tabla 3  
Componentes funcionales de la actividad comunicativa

Componentes funcionales de la actividad comunicativa	Definición	Descripción
Tópico de la comunicación	Se refieren al tema propio de la interacción comunicativa.	*Los tópicos varían de acuerdo a las sesiones de juego y a la complejidad que se va alcanzando durante el transcurso de las intervenciones con el uso del lenguaje. Los temas hacen parte de la realidad social de los niños y de la fantasía.
Toma de los turnos de la conversación (Roles hablante-oyente)	Se refieren a comprender las metas interactivas del otro y a la posibilidad de ofrecer información, participando alternativamente en los turnos de hablante y oyente.	*Los roles en la interacción comunicativa del juego son intercambiables, tal como lo propone Bruner (1984). Esto permite usar palabras nuevas para dirigir la atención del interlocutor y, de esta manera, participar activamente en los roles de hablante y oyente.
Estrategias que utilizan los participantes para reparar el tópico de la comunicación	Se refieren a la posibilidad de vigilar el estado atencional del oyente (y viceversa), siendo consciente de las perspectivas de los participantes de la interacción y utilizando estrategias para continuar la comunicación.	*Uso de símbolos lingüísticos coherentes con la interacción situacional. *Uso de variaciones en la entonación de la voz.
Estrategias que utilizan los participantes de la comunicación para dirigir la atención acerca de lo que se dice	Se refieren al despliegue de la atención de forma diferenciada según la meta de interacción (Tomasello, 2007).	*Uso de señales comunicativas. *Comprensión de que los otros tienen intenciones comunicativas de acuerdo a las necesidades de la situación del juego.
Estrategias no verbales que utilizan los participantes durante su interacción comunicativa	Se refieren a la posibilidad de considerar el punto de vista del otro y el propio, compartiendo recíprocamente medios no verbales de comunicación que facilitan y despliegan la interacción social.	*Uso de gestos faciales y corporales.
Intención comunicativa	Se refieren al principal proceso cognitivo-social por medio del cual los niños entienden el uso de los símbolos lingüísticos (Tomasello, 2007).	*Comprensión de que el otro se propone algo en la situación para que se comparta la atención que se presta.
Intersubjetividad	Se refieren a lo que se comparte en la interacción comunicativa, siendo consciente y comprendiendo la intención del otro.	*Comprensión dirigida al uso de signos y símbolos en la interacción y a la comprensión de que los otros comprenden este uso (Tomasello, 2007).

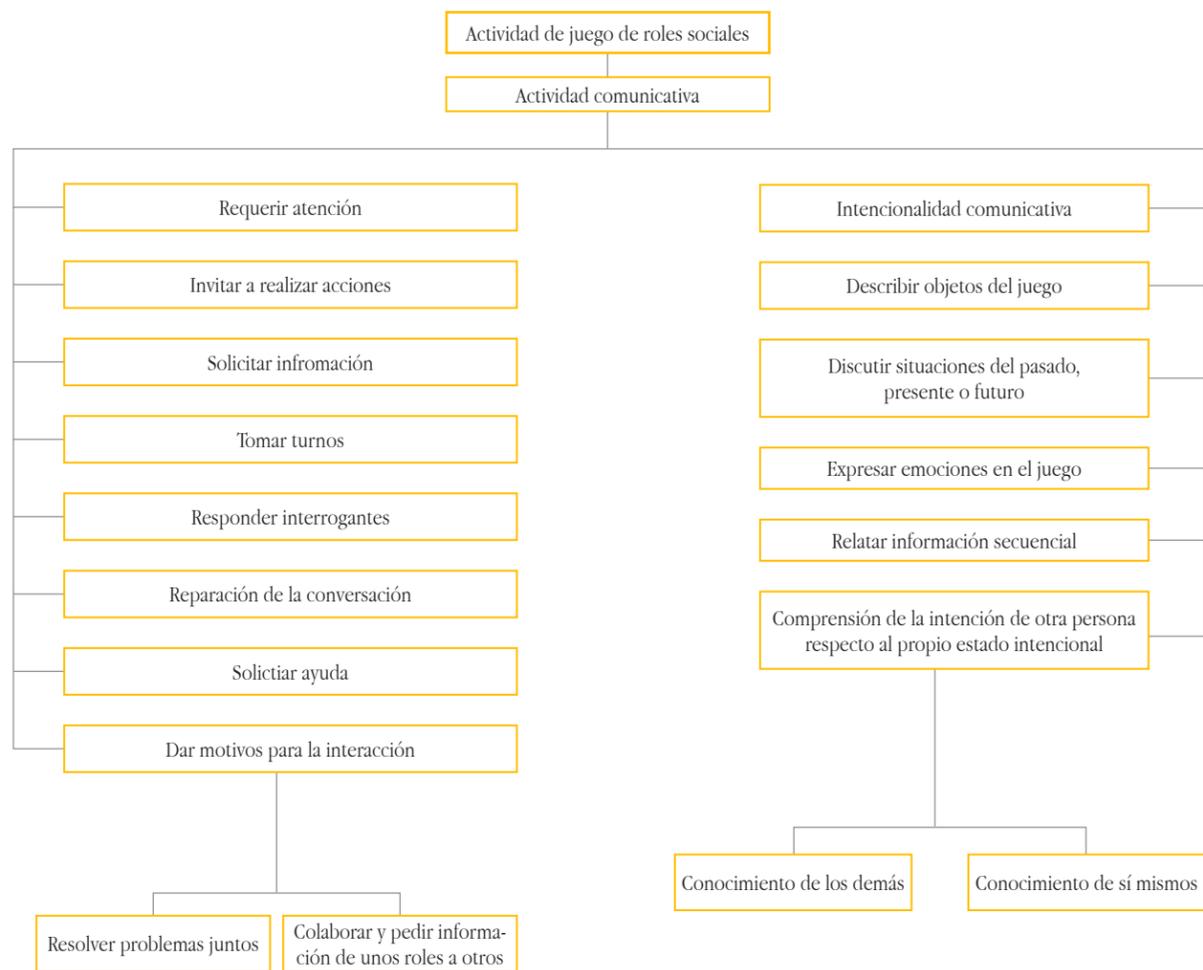


Figura 1. Estructura psicológica de la actividad comunicativa en el juego de roles.

Durante el juego de roles sociales, se usó el lenguaje entre el adulto y los niños para pedir información y objetos, responder interrogantes, y requerir atención en el juego, así como acciones de ayuda por parte de los niños para completar tareas. La estructura psicológica del uso del lenguaje en la actividad comunicativa se presenta en la figura 1.

**Rol del adulto**

El adulto fomenta el desarrollo de la actividad comunicativa interactiva con el grupo de niños a partir del uso de diversas estrategias de orientación: (1). Observar qué

les interesa a los niños (2). Identificar las necesidades de interacción de los niños (si inician o no con facilidad, si responden o no cuando los otros inician la conversación) (3). Escuchar lo que quieren decir los niños, leer sus gestos. (4). Responder con interés y calidez a los niños, ayudándolos a tomar parte activa de la interacción (5). Acercarse emocionalmente a los niños para que ellos comprendan que lo que dicen y hacen es importante, (6). Verificar que los niños comprendieron lo que se dice durante el juego.7. Disponer cantidad adecuada de juguetes de acuerdo a la temática (ni muchos ni pocos) (8). Disponer el escenario de aula de modo que los niños se ubiquen frente a frente para

interactuar con los demás (9). Formar parte de la interacción antes, durante y después del juego (el adulto asumía un rol y jugaba con los niños) (10). Ofrecer sugerencias, redirigir solicitudes y comentarios de los niños para que se interesen por lo que dicen los demás en su representación del rol (Por ejemplo: pídele a., muéstrale a., cuéntale a...).

**Consideraciones éticas**

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (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 con las exigencias legales. Asimismo, es necesario mencionar que los padres de los niños firmaron una carta de consentimiento informado en una reunión realizada en la institución educativa, y estos últimos manifestaron su asentimiento por medio de un dibujo que colorearon.

**Análisis de las intervenciones**

Se hicieron video grabaciones de cada una de las sesiones de juego; luego, se hicieron transcripciones de las interacciones comunicativas entre los niños y el adulto para realizar los análisis e interpretaciones correspondientes a partir de los componentes estructurales y funcionales. También se registró cada una de las sesiones de juego a manera de bitácora para analizar las interacciones comunicativas entre los roles, las expresiones que usaban los niños y la capacidad de inferir información para establecer vínculos con los roles en el juego. Tanto la intervención como la bitácora fueron realizadas por una fonoaudióloga experta en desarrollo psicológico infantil. La información fue analizada por esta profesional y por tres psicólogas. Cabe mencionar que el juego era parte de las actividades pedagógicas de este grupo de niños.

**Resultados**

En primer lugar, se analizan los cambios en los componentes estructurales de la comunicación (ver Apéndice A). En segundo lugar, se analizan los cambios en los componentes funcionales de la comunicación. Finalmente, se presenta la transformación de la actividad comunicativa de acuerdo con las etapas del juego de roles.

En la tabla 4, se presentan los componentes funcionales de la comunicación en el momento inicial y final de la intervención.

En la tabla 5, se presenta la transformación de la actividad comunicativa de acuerdo con las etapas del juego de roles.

Desde la etapa 1, los niños empezaron a buscar la atención de los otros, aunque de manera inestable. En la etapa 2, los niños empezaron a invitar a otros a realizar acciones, solicitaban información, tomaban turnos conversacionales con mayor facilidad, respondían interrogantes y utilizaban estrategias verbales y no verbales para reparar la conversación en el juego. En la etapa 3, los niños empezaron a fortalecer sus habilidades relacionadas con la intencionalidad comunicativa, discutían situaciones del pasado, presente y futuro, y relataban información secuencial. En las etapas 4 y 5, los niños comprendían la intención de la otra persona respecto al propio estado intencional, lo cual se expresó de manera verbal y no verbal.

En el apéndice B, se presenta un ejemplo de conversación dialógica utilizada por los niños en el juego “el viaje a la luna”. Al analizar la actitud de los niños, se hace evidente que ellos expresaban sentimientos nobles, encaminados a satisfacer las necesidades e intereses del otro. Por ejemplo, algunos niños querían ser fuertes y lo manifestaron a través de expresiones verbales y acciones para atrapar al monstruo y, de esta manera, defender a los niños-pasajeros que eran débiles. Es así como los pequeños aprendieron a contar con los demás, a ver sus necesidades y a tener en cuenta sus intereses, lo que permitió estrechar sus relaciones y vínculos afectivos.

**Discusión**

El objetivo de este estudio fue analizar la actividad comunicativa interactiva entre un adulto y un grupo de 20 niños preescolares en una experiencia de juego grupal. Este objetivo se alcanzó al sistematizar y analizar las interacciones comunicativas entre los niños y el adulto en el juego.

Se identificó la presencia de todos los elementos de la actividad comunicativa en las etapas cuatro y cinco del juego de roles. La presencia del conocimiento del otro desde la tercera etapa de juego de roles es indicador de que los niños logran entender que lo más importante en el juego es la relación interactiva con el otro. Esto es lo que posibilita la transformación de las propias acciones desde la postura del otro en las etapas cuatro y cinco. Respecto a la comprensión de la intención de otra persona en relación al propio

Tabla 4  
Componentes funcionales de la comunicación

Componentes funcionales de la actividad comunicativa	Momento inicial	Momento final
Tópico de la comunicación (argumentos)	*Los argumentos son estereotipados (situaciones, acciones y expresiones similares). Por ejemplo, en el juego del restaurante, los niños repetían acciones (servir y comer) y expresiones (de parte de los meseros a cocineros y clientes).	*Juegos con argumentos desplegados en acciones y actitudes relacionadas de los personajes.  *Los argumentos son creativos, lo que hace que el juego dure cada vez más tiempo.  *Se distribuyen acontecimientos para que suceda algo inesperado en cada temática de juego, lo que hace que el contenido del juego se despliegue y enriquezca.
Toma de los turnos de la conversación (Roles hablante-oyente)	*Los niños presentaban dificultad para participar en los roles de hablante y escucha porque no sabían qué decir. Además, faltaba el desarrollo de habilidades relacionadas con el código semántico y pragmático, lo que se expresaba en su repertorio lingüístico limitado. Después de que los niños desarrollaron algunas habilidades de expresión, querían hablar al tiempo y no se escuchaban.	*Los niños participaban de manera interactiva en los roles de hablante y escucha, aportando y enriqueciendo la comunicación durante el juego.
Estrategias que utilizan los participantes para reparar el tópico de la comunicación	*Los niños presentaban dificultad para reparar el tópico de conversación y lo perdían.	*Los niños usaban diversas estrategias para reparar el tópico de la comunicación, a saber: ayudas lingüísticas para marcar la información, deícticos, y ayudas cohesivas como: a) referencia para mantener la información fluyendo y designar nueva y antigua información, y b) conjunciones que expresan relaciones (luego, entonces), y acentos contrastantes.
Estrategias que utilizan los participantes de la comunicación para dirigir la atención acerca de lo que se dice	*Los niños no lograban usar estrategias para dirigir la atención de los otros.	*Señalar (gestos simbólicos).
Estrategias no verbales que utilizan los participantes durante su interacción comunicativa (gestos, miradas, etc.)	*Los niños no conocían estrategias no verbales para usar durante su interacción comunicativa.	*Propuesta de símbolos nuevos para indicar algún aspecto nuevo de la situación de juego, lo que resuelve un problema de la situación lúdica y comunicativa.
Intención comunicativa	*Los niños tenían dificultad para expresar su intencionalidad comunicativa durante el juego.	*Los niños tenían una intención comunicativa clara durante sus interacciones con los otros en el juego.
Intersubjetividad	*Los niños tenían dificultad para compartir conocimientos durante sus interacciones, y no sabían cómo interpretar claves visuales o verbales	*Los niños compartían diversos conocimientos durante sus interacciones comunicativas en el juego, lo que permitía tomar turnos, seguir la dirección y dirigir a otros.

Tabla 5  
Transformación de la actividad comunicativa en las etapas del juego de roles sociales

Elementos de la actividad comunicativa	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4	Etapas 5
Iniciativa en la propuesta de expresiones verbales y no verbales	—	—	—	√	√
Intencionalidad comunicativa de acuerdo al rol	—	—	—	√	√
Comprensión de la intención de otra persona respecto al propio estado intencional	—	—	—	√	√
Conocimiento del “otro”	—	—	√	√	√
Conocimiento de sí mismo	—	—	—	√	√
Transformación de las propias acciones desde la postura del otro	—	—	—	√	√

estado intencional, se presentaron variaciones porque se requirió del desarrollo de habilidades particulares durante el juego para entender y expresar las intenciones propias en el marco propio del juego. Esta comprensión se expresó de manera verbal y no verbal, lo que implicó la abstracción de detalles particulares de las acciones de los roles. Dicho en otras palabras, los niños necesitaron reconocer las intenciones de los otros y comprender sus significados desde la simbología social y cultural característica del juego. En palabras de Tomasello (2007, p. 145), “cuando los niños pueden observar los estados intencionales de los otros respecto a ellos, pueden entender la intención comunicativa de la situación”. Este es un indicador del desarrollo de la actividad comunicativa que facilitó la interacción social con los otros y la expresión de diversas emociones. Las intenciones comunicativas que se expresaron en el juego con frecuencia se dirigieron a la expresión de necesidades presentes en la vida humana (estima, reconocimiento, autorrealización), a la interpretación de las acciones de los roles y, finalmente, a la interpretación de la realidad y de las acciones de cada uno de los participantes.

En la intervención, se observó primero que los niños comprenden las intenciones comunicativas de los roles, y después usan esta comprensión para modificar sus propias acciones considerando la perspectiva del otro, así como lo propone Tomasello (2007). De la misma manera, se observó que los niños aprenden a usar símbolos comunicativos, imitando las acciones realizadas por el adulto cuando los dirige

hacia ellos (Tomasello, 2007). Por ejemplo, cuando los niños representan roles, recuerdan características del rol que asumen para habitar su realidad de manera particular, e imaginan alguna situación que expresan al usar objetos, acciones o palabras.

Los resultados muestran que la actividad comunicativa interactiva entre el adulto y los niños en el juego permitió el desarrollo de habilidades relacionadas con la iniciativa para la toma de turnos conversacionales al representar los roles, la expresión de información de contenido temático de acuerdo a la situación de juego, la realización de preguntas para considerar la perspectiva del otro, la narración de secuencias de eventos, la comprensión de la intención comunicativa de los diversos roles que participaban en el juego, y la comprensión y expresión de construcciones lingüísticas complejas usadas al asumir un rol. En el proceso de comprensión del mensaje comunicativo, los niños llevaron a cabo una actividad analítico-sintética que permitió que cada frase tuviera un significado propio (Azcoaga, 2000). Al mismo tiempo, se transformaron las funciones comunicativas interpersonales e intrapersonales; es decir, las habilidades relacionadas con el uso del lenguaje para relacionarse con los demás y consigo mismo.

En el juego, los niños fueron conscientes de que representaban otros roles y; por lo tanto, se comportaban de acuerdo al rol que representaban. Ellos necesitaban comunicar sus propias ideas respecto a las diversas situaciones que surgían en el juego y lo hacían de maneras diferentes, considerando también diversas perspectivas, así como lo

propone Tomasello (2007). Esto indica un nivel de desarrollo simbólico e imaginativo complejo que se expresó en actitudes intencionales con los otros, lo que facilitó la comprensión de sí mismo (Lisina, 1986).

En este estudio, se usó el lenguaje como signo lingüístico para cumplir con funciones comunicativas complejas y recurrentes (Tomasello, 2007; Lisina, 2013). Durante las intervenciones, fue importante darles tiempo a los niños, mediante pausas breves, para entender lo que se había dicho y lo que se había querido decir. De esta manera, los participantes del juego empezaron a analizar durante el intercambio comunicativo los acontecimientos característicos del juego. Esto significa que los participantes del juego tenían la posibilidad de marcar turnos de intervención por medio de gestos y palabras, como medios externos de expresión.

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

El adulto ayudó a mediatizar la actividad de comunicación entre el grupo de niños al responder con calidez, al dar motivos para la interacción y al fomentar el interés para dirigirse a los demás de manera directa en las acciones correspondientes a los roles. Tal apoyo por parte del adulto también se dio por medio de comentarios para promover el interés por lo que decían los otros. Así bien, el adulto estaba sintonizado con las necesidades y los intereses de comunicación del grupo de niños, lo que hizo posible que los niños tomaran un rol activo en la interacción, tanto en la conversación dialógica inicial como durante el juego y la conversación reflexiva final.

Algunas de las características de la conversación dialógica fueron: (1). Era divertida, pues los participantes del juego disfrutaron estar a la expectativa para esperar qué ocurriría mientras conversaban y construían las situaciones imaginarias y las estructuras narrativas que representaban por medio de los roles; (2). Era activa, ya que todos los participantes del juego tenían la posibilidad de hacer aportaciones en el momento que lo deseaban, lo que facilitaba la comprensión respecto a las diversas situaciones de juego para organizar la

información y resolver dudas durante el diálogo y el juego; (3). Era sensible frente a la identificación de los intereses de los niños, pues fue necesario identificar qué estrategias eran las más adecuadas durante la implementación de las acciones lúdicas, entre las cuales se destacan el leer al otro (gestos y expresiones) (4). Generaba un vínculo emocional estrecho entre los niños, el adulto y las situaciones de juego. La conversación generó deseos, preguntas, alegría y seguridad en los niños, lo que posibilitó que expresaran con fluidez y seguridad los sentimientos e ideas que surgían en cada momento del juego (5). Incluía preguntas de vinculación con las situaciones imaginarias como ¿Qué pasaría si...?, ¿Será que...?, ¿Qué creen que sucedería si...?, ¿Qué haría...?, ¿Qué prefieren...?, ¿Se imaginan cómo sería...?

La interacción que se generó en la conversación permitió crear diálogos ennoblecidos entre los participantes. Esto generó en los niños sentido, de pertenencia en el juego, lo que se expresó en sus acciones con los demás. Además, esta interacción hizo posible el desarrollo de la intersubjetividad, que se refiere a los significados compartidos respecto a la situación de juego, los que se fueron enriqueciendo poco a poco con la participación del grupo de niños.

Cuando los niños se comunicaban en el juego, expresaban su sentir respecto a sus experiencias personales y a la experiencia propia de juego. Esta interacción facilitó la toma de una postura con criterios propios para comunicar ideas, sentimientos, emociones y formas de ver el mundo, así como lo plantea González-Moreno (2016a). Por esta razón, fue necesario identificar qué y cómo se comunicaban los niños en el juego (su forma de ver el mundo), cómo interactuaban con los otros al representar los roles (pensando en lo que sentía el otro), con qué nivel de complejidad utilizaban el vocabulario y construían frases (este aspecto se transformó pues, inicialmente, el uso de expresiones lingüísticas era pobre, pero después se amplió y enriqueció con el uso de variedad de palabras. Los niños aprendieron que las palabras pueden cambiar sus significados de acuerdo al contexto en el cual aparecen), qué motivaba al hablante a comunicarse con el oyente (una necesidad social de interactuar con el otro para conocerlo), qué tipo de información expresaban los niños en sus roles (información de acuerdo a cada temática de juego en la que combinaban situaciones reales e imaginarias), qué tipo de acciones realizaban los niños para mantener las interacciones comunicativas intencionales con los otros (acciones en las que usaban objetos, sustitutos de objetos, u objetos imaginarios).

Asimismo, el intercambio comunicativo que se generó en las conversaciones durante el juego se constituyó en un instrumento necesario para el enriquecimiento de la actividad comunicativa, así como lo propone González-Moreno (2016b). En primer lugar, en estos intercambios comunicativos, el lenguaje se constituyó en un medio de comunicación que se reestructuraba de manera permanente para iniciar conversaciones, para unirse a otros cuando inician actividades conversacionales, para tomar turnos para hablar, para demostrar expectativa acerca de lo que el otro respondería y para pedir clarificación, lo que permite conocer el mundo social y cultural. En segundo lugar, en el juego se crearon situaciones diversas para usar el lenguaje oral, lo que permitió asegurar que los niños tuvieran muchas cosas que decir durante sus intercambios comunicativos.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo reportado por Owens (1995) acerca de que la comunicación involucra la integración de elementos verbales y no verbales, habilidades cognitivas y lingüísticas para crear significados y sentidos diversos. Lo importante en cada una de las sesiones de juego eran las acciones correspondientes a los roles que representaba cada uno de los niños y las relaciones que establecían entre ellos.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reflexionar acerca de la necesidad de transformar las didácticas utilizadas con niños en edad preescolar. Es ineludible cambiar las prácticas de métodos de transmisión de conocimiento por el trabajo intencional de la actividad comunicativa en el juego durante la edad preescolar. La ausencia de una metodología intencional que se justifique de manera teórica limita las posibilidades de desarrollo psicológico de los niños preescolares; por ejemplo, en lo que se refiere a la actividad comunicativa.

En próximos estudios, sería interesante indagar respecto a la relación entre el desarrollo de la actividad comunicativa oral en la edad preescolar y la actividad comunicativa en la edad escolar. Lo anterior debido a que, según diversas investigaciones (Akhutina, 2008; Quijano, Aponte, León y Romero, 2010), la interiorización de la actividad comunicativa facilita el enriquecimiento de la experiencia social y cultural; y por consiguiente, se transforma en una estrategia que promueve el bienestar integral de los niños, pues es en los primeros años cuando se definen los primeros rasgos de la personalidad.

Finalmente, se reflexiona respecto al aporte que representa este estudio para el ámbito educativo en niños en edad preescolar en condiciones de vulnerabilidad. Los análisis

realizados permiten dar cuenta de la necesidad de la actividad comunicativa compartida entre un adulto y el grupo de niños para enriquecer el desarrollo infantil; además, se subraya la orientación del adulto en el juego debido a que ayuda a introducir elementos simbólicos y culturales en la vida de los niños. De hecho, la actividad lúdica sirve como puerta de entrada a un mundo en el que se crean nuevas maneras de comprender y expresar la interpretación que hacen los niños de la vida.

En conclusión, mediante la participación en el juego, los niños aprendieron a ver las cosas desde el punto de vista del otro, a hacer negociaciones, compartir con los demás, llegar a acuerdos y mantener viva la conversación. Además, la actividad comunicativa en el juego posibilitó que los niños conocieran a los demás y a sí mismos; y por consiguiente, modificaron sus acciones.

## Referencias

- Akhutina, T. (2008). Neuropsicología de la edad escolar. Una aproximación histórico-cultural. *Acta Neuropsicológica Colombiana*, 24(2), 17-29. Recuperado de <https://www.acnweb.org/es/acta-neurológica/volumen-242008/75-volumen-24-numero-2-suplemento/237-neuropsicología-de-la-edad-escolar-una-aproximación-histórico-cultural.html>
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicadas-en-seres-humanos/>
- Azcoaga, J. (2000). *Modelos para el estudio neuropsicológico del lenguaje normal y anormal*. Barcelona: CdeF.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor Libros.
- Galperin, P.Y. (1982). *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales. Antología de la Psicología, 3era Parte*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Galperin, P.Y. (1986a). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En I Iliasov, & V.Y Liaudis (Eds), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (p. 228-233) La Habana: Pueblo y Educación.

- Galperin, P.Y. (1986b). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 228-233.
- Galperin, P.Y. (1995). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En L. Quintanar (Ed.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño* (pp. 67-84) México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- González-Moreno, C.X.; Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423- 440.
- González-Moreno, C.X, Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi:dx.doi.org/10.12804/apl32. 2.2014.08
- González-Moreno, C.X. & Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C.X. (2015). Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241.
- González-Moreno, C.X. (2016a). *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares*. (Tesis Doctoral) Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- González-Moreno, C.X. (2016b). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 12 (2), 78-93.
- González-Moreno, C.X. (2016c). Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: una experiencia desde la investigación en el aula. *Revista de Artes y Humanidades*. 3(4), 35-52.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. En S, Robson & S. Flannery (Eds.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42.). New York: Routledge.
- Lisina, M.I. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los 7 años. En I.I Iliasov & V. Liaudis (Eds). *Antología de la psicología pedagógica de las edades* (pp. p. 125-131). La Habana: Pueblo y Educación.
- Lisina, M.I. (2013). Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y. Solovieva, y L. Quintanar (Eds). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp. 87-95) México: Trillas.
- Luria, A.R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Owens, R. (1995). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Quijano, M., Aponte, Mo., León, S. & Romero, A. (2010). Lenguaje oral en un grupo de niños con trastornos de aprendizaje y un grupo control. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 403-413.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & González-Moreno, C.X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 257-265. doi: http://dx.doi.org/10.15446/revfacme.d.v64n2.52995.
- Solovieva, Y., & González-Moreno, C.X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years, En T. Bruce, P. Hakkarainen & M. Bredikyte (Eds.). *The Routledge International Handbook Early Childhood Play* (pp. 108-124). London & New York: Routledge.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Argentina: Amorrortu editores.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2001). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.

## Apéndices

### Apéndice A

#### Componentes estructurales de la comunicación

Componentes estructurales de la comunicación	Momento inicial	Momento final
Objeto de la comunicación	<p>*Los niños presentaban dificultad para interactuar con los demás en lo que respecta a compartir y reestructurar conocimientos en el diálogo. Por ejemplo, las interacciones eran reducidas.</p>	<p>*Los niños dirigían sus acciones a los otros participantes del juego. Por ejemplo: “¡Ah, ven que te quiero decir algo para que organicemos estos juguetes!”.</p> <p>*Los niños eran capaces de establecer vínculos interactivos complejos con los otros, reconociendo que tienen la posibilidad de expresar lo que desean y, así mismo, se ajustan a lo que los demás necesitan. Por ejemplo:</p> <p>“Niño (SB): podemos imaginar que en la luna vivía un ratón espacial y que estaba atrapado en una estrellita.</p> <p>Niña (MV): tenemos que buscar cómo ayudarlo a escapar para que pueda regresar a su casa”</p>
Necesidad de comunicación	<p>*Los niños buscaban conocer los objetos temáticos, sus características. Por ejemplo: “los pacientes necesitan dinero”, “el señor del aseo necesita la escoba, el recogedor y trapitos para limpiar el consultorio”, “el cajero necesita la caja registradora para guardar el dinero”, “yo necesito algodón para limpiar la jeringa”.</p>	<p>*Los niños expresaban su necesidad de conocer las acciones de los otros roles, para modificar las propias de acuerdo con la situación particular de juego. Por ejemplo:</p> <p>“Niña (AD): y si tocamos flautas mágicas, yo tengo una aquí (flauta imaginaria)</p> <p>Niña (KC): yo la puedo escuchar, suena bonito.</p> <p>Niña (MC): entonces, si tocas esa flauta mágica, las lagartijas ya no van a estar más bravas.</p> <p>Investigadora: y, entonces, podremos atravesar la laguna.</p> <p>Niña (AD): ya estoy tocando mi flauta mágica”.</p> <p>*Los niños realizaban reflexiones respecto a sus propias actitudes y las transformaban al ponerse en el lugar de los otros roles. Por ejemplo: “yo creo que tengo que estar más atenta para escuchar lo que dices porque estaba aquí agachadita”.</p>
Motivos de la comunicación	Cognoscitivos	<p>*Los niños creaban diversas situaciones imaginarias con objetos y acciones imaginarias. Por ejemplo:</p> <p>Niño (SB): “yo quiero tener el poder del toque de hielo para convertir todo el hielo, quiero que el hielo sea mágico”.</p> <p>Niña (AD): “yo quiero ser la princesa de la naturaleza que ayuda a encontrar al muñeco que está perdido”.</p> <p>El motivo cognoscitivo era “hacer lo que los personajes fantásticos creaban en el juego en sintonía con las acciones de los demás”.</p>
Prácticos o efectivos	Personales	<p>*Los niños sentían la motivación de ayudar al otro y lo expresaban con expresiones verbales, no verbales y con acciones, en sintonía con las acciones de los demás. Por ejemplo:</p> <p>Niña (MV): “qué bueno que yo estaba cerquita y así no sentiste tanto miedo”.</p> <p>Niño (JD):” sí, tú me ayudaste a poner los huesitos en la cajita, gracias”.</p> <p>Niña (MV): “yo te puedo ayudar en otros juegos siempre que lo necesites, a mí me gusta ayudar”.</p> <p>Niño (AI): “a mí también me gusta ayudar. Yo ayudé a otro paleontólogo”.</p>

Componentes estructurales de la comunicación	Momento inicial	Momento final
<p>Motivos de la comunicación</p> <p>Prácticos o efectivos</p> <p>Personales</p>	<p>*Los niños no tenían motivos personales propios; esta motivación era compartida con el adulto. Por ejemplo: el adulto necesitaba orientar de manera desplegada las acciones de los roles.</p>	<p>*Los niños tenían la motivación de participar en actividades diversas y novedosas creadas y recreadas por ellos mismos durante el juego, lo cual requería de la inclusión de interacciones sociales más amplias. Por ejemplo: en el juego “el deseo de la princesita ratona”, el argumento que propusieron los niños era: que la princesita ratona no podía hablar, solo se podía comunicar a través de gestos. El deseo de la niña-princesita ratona era aprender a volar para llegar hasta el cielo y atrapar la estrella más grande. Ella pensó en dos formas para llegar al cielo: una era cogiendo dos hojas grandes de un gran árbol (usando dos pedazos de papel verde como si fueran las hojas) y la otra era con una escalera y subiendo a través de ella (situación imaginaria). Los niños imaginaron que en el cielo había árboles con hojas de corazón y un castillo amoroso; además, propusieron dibujar a la princesita ratona sin boca porque no podía hablar”</p>
<p>Acción de la comunicación</p>	<p>*Juegos compuestos por acciones desligadas. Por ejemplo: los niños iniciaban su rol, pero no interactuaban con los demás.</p>	<p>* Los niños realizaban diversas acciones de interacción comunicativa, relacionadas con la representación específica; y particular de su propio rol y en caso de ser necesario, asumían nuevos roles dentro del mismo juego. Por ejemplo: “primero soy el león, y después soy el príncipe que ayuda a todos”.</p> <p>*Se evidencia subordinación consciente y autónoma de una acción a otra. Por ejemplo: “yo transformo mis superpoderes para ayudar a los pajaritos y a los otros animales del bosque”.</p> <p>*Se observa la secuencia en la realización de acciones vinculadas a los demás roles. Por ejemplo: “podemos imaginar que este era un lugar encantado y tenía magia; aquí los títeres imaginaban su comida favorita, y esta aparecía, y todos comían lo que más les gustaba”.</p>
<p>Medios de la comunicación</p> <p>Acción con los objetos</p> <p>Lingüísticos</p>	<p>Expresivos</p> <p>*Al principio, la actividad objetual es caótica, pues no hay objetivo en el uso de objetos. Por ejemplo: los niños cambiaban con frecuencia de actividad: en un momento, utilizaban las ollitas del cocinero; y después, las monedas del cajero.</p> <p>*A nivel sintáctico, los niños usaban oraciones simples; a nivel semántico, establecían escasas relaciones entre los objetos; y a nivel pragmático, usaban funciones comunicativas simples. Por ejemplo: los niños no miraban a los demás, se centraban en sus propias acciones y usaban pocas expresiones para relacionarse con los otros.</p>	<p>* Los niños creaban acciones no verbales por su propia iniciativa para solucionar diversos problemas que surgían durante el juego. Por ejemplo: “en el juego “el restaurante mágico”, el niño-cocinero dijo: “voy a preparar unas galletas mágicas de chocolate que van a hacer que los que se las coman tengan poderes especiales”; mientras el niño decía esto, movía sus manos de manera especial, hacía gestos (imaginaba que estaba haciendo las galletas) y emitía sonidos particulares con la boca”.</p> <p>*Los niños compartían emociones con los demás y expresaban su interés en establecer vínculo interactivo y dialógico. Algunas de las formas de expresión utilizadas por los niños eran: abrazos, levantar los brazos y señalar o mostrar algo particular en el juego. Los gestos eran usados para apoyar la comunicación y lograr ser comprendidos en el juego.</p>
<p>Productos de la comunicación</p>	<p>*Los niños participaban de manera inestable en su rol. Esto significa que cambiaban de acciones, pero sin considerar un objetivo en la comunicación.</p>	<p>*Los niños empiezan a considerar objetivos específicos en el uso de los objetos de acuerdo al rol que desempeñan. Por ejemplo: “voy a usar esta lupa para buscar las flores mágicas más pequeñas de este lugar”.</p> <p>*Los niños usaban información acerca de acciones, objetos, descripciones y locaciones. Por ejemplo: “esta ollita se puede transformar de pequeña a grande”, “vamos a caminar muy despacito siguiendo estas huellas, para descubrir quién se llevó nuestra comida para otro lugar”</p> <p>*Los niños usaban oraciones compuestas complejas, relacionaban eventos y se evidenció evolución de las reglas respecto al rol, los tópicos y las intenciones comunicativas. Por ejemplo: “Nosotras buscamos las pistas detrás de esta montañita y ellos, las huellas del dinosaurio por allá atrás donde está oscuro. Así, resolveremos el misterio”.</p> <p>*Los niños empezaron a crear la imagen de los demás y de sí mismos, lo que les permitió implicarse emocionalmente en sus roles. Por ejemplo: “tú eres valiente y yo soy bondadosa con estas criaturas mágicas”.</p>

## Apéndice B

### Ejemplo de conversación dialógica en el juego “el viaje a la luna”, correspondiente a la etapa de juego de roles narrativa

**Niño (AI):** ustedes tienen que ponerse el traje espacial.

**Niño (RM):** sí, shun, shun (mueve sus manos y hace gestos como si se estuviera poniendo su traje).

**Adulto:** nuestro símbolo de estrellitas amarillas.

**Niño (JL):** sí, debemos estar listos.

**Niño (AL):** casi entramos.

**Niño (SB):** uy, me siento emocionado.

**Adulto:** ahora vean nuestro símbolo de fuego rojo.

**Niña (KC):** ahora es momento de entrar.

**Niño (JG):** hagan fila y entren.

**Niño (HS):** si ustedes no se sientan y se ponen el cinturón, no podemos viajar a la luna.

**Niño (SB):** es que puede ser peligroso y nos podemos caer.

**Niño (JD):** uy, sí que susto.

**Niño (AI):** mejor, nos ponemos el cinturón ya.

**Niña (AD):** yo ya me puse mi cinturón porque no me quiero caer. (Acciones imaginarias).

**Niño (JD):** yo también me lo puse, mira. (Acciones imaginarias).

**Niña (AD):** ya todos tenemos el cinturón.

**Niño (SB):** entonces, todos estamos listos.

**Niños:** sí.

**Adulto:** podemos despegar 5-4-3-2-1.

**Niños:** sí.

**Niña (MV):** estamos volando alto muy alto.

**Adulto:** si ven que ahora las casas se ven pequeñas y nos estamos acercando a las nubes; miren las nubes. Parecen algodón, son muy blanquitas y tienen muchas formas. Yo veo una nube con forma de dinosaurio.

**Niño (SB):** yo veo una nube con forma de dragón.

**Niña (MC):** yo veo una nube con forma de elefante con alas.

**Niño (AL):** yo veo una nube con forma de castillo.

**Niño (JD):** uy, yo me estoy sintiendo mareado en este viaje.

**Niño (CI):** uy, ya puedes tomar un poquito de agua y te puedes sentir mejor.

**Niño (JD):** ya tomé agua.

**Niño (CI):** ¿Te sientes mejor?

**Niño (JD):** sí.

**Niño (AL):** estoy feliz porque yo no conocía la luna.

**Niño (CI):** yo tampoco la conocía.

**Niño (RM):** ya se pueden quitar el cinturón de seguridad porque llegamos.

**Adulto:** 1-2-3-4-5 hemos llegado.

**Niño (HS):** pueden bajar, señores pasajeros.

**Adulto:** vamos a bajar con mucho cuidado. Miren, quedan las huellas de nuestros pies en la luna.

**Niño (AL):** yo quiero hacer mis huellas con mis pies.

**Niño (SB):** yo también.

**Adulto:** ahora vamos a buscar pistas para encontrar al ratón espacial.

**Niño (AI):** yo creo que alguien grita.

**Adulto:** debe ser el ratoncito pidiendo ayuda. Vamos a caminar con mucho cuidado de no hacer ruido porque si descubren que estamos aquí, de pronto nos pueden atrapar también.

**Niño (JD):** ay, me dio miedo.

**Adulto:** ven conmigo. Digamos que las huellas nos llevan a la guarida del monstruo que atrapó al ratón y lo puso en la estrellita. Ahora podemos convertir las nubes en piedritas para caminar hasta la estrellita.

**Niño (CI):** sí, miren: yo pude convertir esta nubecita, ya pueden brincar.

**Adulto:** digamos que son 10 nubecitas que se transforman en piedritas. Vamos a la 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10.

**Niño (SB):** ya veo una estrellita, y en la punta hay algo.

**Adulto:** sí, parece el ratoncito atrapado.

**Niño (AI):** sí, es él, ya lo vi.

**Adulto:** vamos a rescatarlo.

**Niños:** sí.

**Adulto:** silencio porque el monstruo se puede despertar.

**Niños:** sí.

**Niño (AI):** ahora cerraron la puerta para que nadie este afuera.