



EL JUEGO DE ROLES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA MIRADA HISTÓRICO-CULTURAL¹

Cassiana Magalhães²  

Clarissa Nascimento de Almeida³  

Resumen

La Esta investigación tiene como objetivo estudiar las relaciones entre el juego de roles sociales y la construcción de conocimiento en niños preescolares. La pregunta clave es: ¿Cómo puede el juego de roles sociales contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños preescolares? El objetivo es analizar el papel del juego de roles sociales como herramienta pedagógica en la construcción de conocimiento y la práctica pedagógica basada en la propia actividad, desde una perspectiva histórico-cultural. Se trata de un estudio teórico, basado en autores clásicos como Vygotsky (1996, 2017), Leontiev (1987, 2001), Elkonin (1987) y autores contemporáneos como Pasqualini (2006, 2016), Lazaretti y Magalhães (2019) y Cheroglu (2014), desde la Teoría Histórico-Cultural. Los resultados mostraron que el juego de roles puede contribuir al aprendizaje y desarrollo infantil, siempre que los docentes comprendan que esta actividad guía este período de desarrollo y la importancia de las condiciones necesarias para el juego y, con ello, la construcción de conocimiento mediante la expansión de repertorios culturales. A partir de las implicaciones teóricas, se sugirió organizar cajas temáticas como herramienta pedagógica.

Palabras clave: Juego de roles sociales; Educación Infantil; Teoría Histórico-Cultural.

Cómo citar

MAGALHÃES, Cassiana; ALMEIDA, Clarissa Nascimento. El juego de roles sociales como herramienta pedagógica en la construcción del conocimiento: una mirada Histórico-Cultural. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-17, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52232.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI

² Doctora en Educación por la Universidad Estatal de São Paulo. Profesor de la Universidad Estatal de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. Dirección de correo electrónico: cassiana@uel.br.

³ Estudiante de grado en Pedagogía en la Universidad Estatal de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. Correo electrónico: clarissa.nascimento@uel.br.

ROLE PLAY AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: A HISTORICAL-CULTURAL VIEW

Abstract: This research aims to study the relationships between social role-playing and the construction of knowledge for preschool children. The guiding question is: How can social role-playing contribute to the learning and development of preschool children? The aim is to analyze the role of social role-playing as a pedagogical tool in the construction of knowledge and pedagogical practice based on the activity itself, from a historical-cultural perspective. It is a theoretical study, based on classical authors such as Vygotsky (1996, 2017), Leontiev (1987, 2001), Elkonin (1987) and contemporary authors, Pasqualini, (2006, 2016), Lazaretti and Magalhães (2019) and Cheroglu (2014), from Historical-Cultural Theory. The results showed that role-playing can contribute to children's learning and development, as long as teachers understand that such an activity guides this period of development and the importance of the necessary conditions for playing and, with this, the construction of knowledge through the expansion of cultural repertoires. From the theoretical implications, the suggestion was derived to organize thematic boxes as a pedagogical tool.

Keywords: Role play; Child Education; Cultural Historical Theory.

A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL

Resumo: Esta pesquisa tem por objeto de estudo as relações entre a brincadeira de papéis sociais e a construção do conhecimento para crianças na idade pré-escolar. A questão norteadora é: Como a brincadeira de papéis sociais pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar? Com o objetivo de analisar o papel da brincadeira de papéis sociais como ferramenta pedagógica na construção do conhecimento e da prática pedagógica fundamentada na própria atividade, a partir da perspectiva histórico-cultural. É um estudo de natureza teórica, fundamentado em autores clássicos, como Vigotski (1996, 2017), Leontiev (1987, 2001), Elkonin (1987) e contemporâneos, Pasqualini, (2006, 2016), Lazaretti e Magalhães (2019) e Cheroglu (2014), da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram que a brincadeira de papéis pode contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desde que haja compreensão por partes dos professores, que tal atividade guia esse período de desenvolvimento e a importância das condições necessárias para brincar e com isso, a construção de conhecimentos por meio da ampliação dos repertórios culturais. Das implicações teóricas, derivou-se como sugestão a organização de caixas temáticas como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Brincadeira de papéis sociais; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

Introducción

La Teoría Histórico-Cultural (THC) considera que el desarrollo de un niño es el resultado del entorno que lo rodea. Desde esta perspectiva, el aprendizaje está orientado por la actividad principal del período etario que le corresponde, denominada actividad-guía.

En este estudio se destaca la actividad-guía del período preescolar, el juego de roles sociales, entendido como "la asimilación por parte del niño de comportamientos de la cultura humana constituidos social e históricamente" (Davidov; Shuare, 1987, p. 11, traducción nuestra). Este niño experimenta el universo cultural a través del juego de roles sociales. Dicho esto, esta investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo puede el juego de roles sociales contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños en el período preescolar?

Este estudio se justifica porque valora esta actividad-guía como una herramienta pedagógica basada en la Teoría Histórico-Cultural y ofrece apoyo teórico a educadores y estudiantes de pedagogía para crear prácticas intencionales que propicien el desarrollo social y cultural del niño. El objetivo general de esta investigación fue analizar el papel del juego de roles sociales como herramienta pedagógica en la construcción del conocimiento y de la práctica pedagógica, fundamentada en la propia actividad, desde la perspectiva histórico-cultural. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos específicos: reflexionar sobre las especificidades del desarrollo psíquico de los niños en edad preescolar y; discutir las condiciones necesarias para que el juego de roles sociales contribuya al proceso de aprendizaje y desarrollo del niño en edad preescolar.

Este estudio es de naturaleza teórica, con un análisis cualitativo de los datos (Demo, 1998), basado en la Teoría Histórico-Cultural y autores clásicos como Vigotski (1996, 2000, 2017, 2018), Elkonin (1987), Leontiev (1987, 1978a, 1978b, 2001) y Davidov y Shuare (1987). Y también autores contemporáneos, como Pasqualini (2006, 2009), Pasqualini y Abrantes (2013), Pasqualini y Eidt (2016), Lazaretti y Magalhães (2019) y Cheroglu (2014).

El desarrollo psíquico del niño en edad preescolar y sus especificidades

La edad, para Davidov y Shuare (1987), es un período con ciertas especificidades cualitativas en la psique humana. Por lo tanto, el período de recorte utilizado para este estudio es la infancia, específicamente la edad preescolar. El proceso de aprendizaje y desarrollo de este

niño pequeño puede ser comprendido bajo la mirada de la Teoría Histórico-Cultural, conceptualizada y defendida por Vigotski (2017) y sus colaboradores.

Esta estructura teórica enfatiza el impacto de la cultura y de la historia en el desarrollo de la psique de un niño. Se asume, de esta manera, una naturaleza interdependiente de las funciones psicológicas elementales, biológicas y superiores, en la relación niño-medio. Así, la Teoría Histórico-Cultural se fundamenta en dos principios:

[...] que se originan en el proceso de desarrollo sociocultural del niño y forman la línea externa de evolución de la actividad simbólica, que existe paralelamente a la interna, representada por el desarrollo cultural de formaciones como el intelecto práctico, la percepción, la memoria (Vigotski, 2017, p. 57, traducción nuestra).

Esta relación unidireccional entre aprendizaje y desarrollo es señalada por Vigotski (2017), de forma que el primero antecede al segundo durante el proceso de formación de estas estructuras psíquicas. Además, los fundamentos socioculturales también desempeñan un papel importante en el recorrido educativo del niño.

Para comprender este proceso, es necesario describir las funciones psicológicas superiores, como la “[...] percepción, memoria, atención [...]” (Vigotski, 2017, p. 60, traducción nuestra), que están íntimamente relacionadas con patrones históricos, en oposición a las funciones elementales, de carácter biológico. Ellas surgen como resultado de la apropiación de la cultura en estructuras psíquicas primordiales. En otros términos, Pasqualini y Abrantes (2013, p. 16) explicitan que “[...] mediante la apropiación de los signos de la cultura, el comportamiento impulsivo y reactivo paulatinamente da lugar a la conducta deliberada e intencional, autorregulada y mediada por el lenguaje y otras herramientas culturales simbólicas [...]”.

No obstante, es necesario afirmar que esas funciones elementales no desaparecen. Por el contrario, se combinan con las superiores, tornándose, así, subordinadas y dominadas por ellas. De acuerdo con los estudios de Vigotski (2000), se entiende que las líneas naturales y culturales del desarrollo humano coinciden y se integran con las adyacentes. En otras palabras, “[...] la propia maduración biológica del organismo – y en particular del sistema nervioso – es condicionada por la experiencia sociocultural del individuo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 101).

Se destaca, además, la estructura jerárquica y la determinación recíproca del sistema psíquico humano, de carácter interfuncional con las experiencias del sujeto. La base social e

históricamente moldeada del desarrollo, que ocurre en diferentes períodos, forma las circunstancias que rodean el surgimiento y la complejidad de las funciones psicológicas superiores. Se infiere que en todo período de desarrollo, un sistema experimenta un mayor crecimiento, mientras que otros, en comparación, se desarrollan de forma más lenta y desigual. Siendo así,

[...] la apropiación, por las personas, de la cultura en el proceso de su actividad colectiva y comunicación ocurre en formas históricamente establecidas, como la enseñanza y la educación. [...] Como los contenidos de la cultura, de la enseñanza y de la educación son históricamente variables, el desarrollo psíquico del hombre tiene un carácter histórico concreto. Es decir, presenta diferentes regularidades en diferentes períodos históricos (Davidov, 1987, p. 7, traducción nuestra).

Como resultado, durante cada período del desarrollo humano, nuevas funciones aparecen y hay cambios en la forma en que interactúan entre sí. Se destaca la función crítica de la percepción al inicio de la vida, que establece las bases para procesos culturales posteriores y ofrece la comprensión de esta compleja dinámica. “[...] Para la teoría vigotskiana, la percepción es una función psíquica central en este período, que configura la base sobre la cual se consolida el desarrollo de las demás funciones” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 122).

Esta reestructuración psíquica derivada de la percepción acarrea cambios comportamentales infantiles, que aportan explicaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño que está en la primera infancia. Nuevos sentidos son dados

[...] a medida que el niño se apropia de las palabras, su percepción de los objetos del mundo se vuelve semántica, pasa a percibir los objetos como pertenecientes a una dada categoría [...], tornándose, así, cada vez más capaz de captar las relaciones entre ellos (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 105).

Es importante resaltar que, bajo la mirada de la Teoría Histórico-Cultural, el desarrollo no se divide en etapas naturales del ser humano, sino en períodos que son particulares y condicionados por el contexto histórico del sujeto. En esta perspectiva, en cada período

[...] surge una contradicción explícita entre el modo de vida del niño y sus potencialidades, las cuales ya han superado este modo de vida. De acuerdo con esto, su actividad es reorganizada y él pasa, así, a un nuevo estadio en el desarrollo de su vida psíquica (Leontiev, 2001, p. 66).

Cada período del desarrollo de un niño involucra modestas diferenciaciones en su constitución psicológica, por lo tanto, ocurren “[...] cambios graduales y lentos (evolución), que se van acumulando hasta que producen [...] un cambio cualitativo (revolución) en la relación del niño con el mundo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 102).

En este contexto, un período crítico del desarrollo infantil es el cambio de un momento psicológico antiguo a uno nuevo, lo que denota la revolución propuesta por Pasqualini y Eidt (2016). Se representa, así, un giro transformador marcado por súbitas alteraciones que ocurren en un corto espacio de tiempo como resultado de las paradojas psicológicas enfrentadas por el niño, que resultan en una reconfiguración de sus funciones psicológicas. Para Cheroglu (2014), esto significa que el niño es consciente de lo nuevo, pero también enfrenta desafíos internos y, con ese cambio, se motiva a superar obstáculos y también aspira al progreso del aprendizaje en su conciencia infantil.

Al considerar que todo el curso de desarrollo de un niño es moldeado durante el período específico en el que se encuentra, es necesario comprender que este proceso revolucionario en la conciencia del niño también se adecúa a las neoformaciones, que son “[...] formaciones cualitativamente nuevas, con ritmo propio y que exigen ser evaluadas de forma específica” (Vigotski, 1996, p. 254, traducción nuestra).

En vista de ello, se entiende que una neoformación se caracteriza por los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren cuando, por ejemplo, un niño adquiere una nueva forma de pensar que antes no estaba presente en su repertorio mental, influenciada por una interacción sociocultural. Es decir, “[...] son formaciones psíquicas nuevas, no existentes anteriormente y que se producen por primera vez en el nuevo período de desarrollo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 105). Con esto, se comprende que

[...] el cambio en los tipos de actividad y en las neoformaciones caracteriza el rumbo general del desarrollo psíquico de los niños desde la primera infancia hasta la edad adulta. En el proceso de realización de todos los tipos de actividades que lo rigen, los pequeños asimilan sus otras capacidades históricamente formadas (Davidov; Shuare, 1987, p. 13, traducción nuestra).

Además, Vigotski (1996) destaca la particularidad de la relación niño-medio y evidencia la necesidad de observarla al identificar el período etario del niño y para pensar en los futuros cambios cualitativos de su desarrollo. En el curso de asimilar la complejidad del desarrollo infantil, es necesario

[...] identificar el cambio cualitativo en la relación que él establece con el mundo en cada período etario. En cada nuevo período, se produce una reestructuración en la psique infantil que abarca la psique como un todo. Esta reestructuración al mismo tiempo produce y es producida por el cambio de la actividad dominante (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 16).

Una neoformación introduce cambios sustanciales en los dominios psicológico y social infantil y constituye una remodelación única que reestructura, moldea y reclasifica la acción individual del niño. Estas modificaciones, que son particulares para cada sujeto en su período de desarrollo, son vitales en la formación de la conciencia interna y externa del niño, así como en su trayectoria global de desarrollo a lo largo del tiempo (Vigotski, 2000). En la edad preescolar, la neoformación presente es la imaginación (Vigotski, 2018).

El presente estudio se focaliza en las características del proceso de desarrollo infantil, destacando además el hecho de que su dinámica interna no deriva de fuerzas biológicas, sino que está íntimamente relacionada con las formas y realizaciones acumulativas experimentadas por el niño en sus períodos anteriores. Dicho esto, se enfatiza “[...] que el carácter interno de ese proceso no remite a un carácter biológico, sino al hecho de que cada avance en el desarrollo está directamente determinado por aquello que se formó en la etapa anterior” (Pasqualini, 2009, p. 34).

La Teoría Histórico-Cultural enfatiza la relevancia de las influencias culturales e históricas en el moldeado de la naturaleza creciente de los procesos psicológicos infantiles. De esta forma, se desafían las perspectivas reduccionistas que atribuyen exclusivamente el desarrollo a la maduración biológica. Al hacer eso, ofrece una estructura completa para la comprensión de las interacciones complejas que ocurren a lo largo del desarrollo de la vida entre procesos psicológicos interiores e influencias socioculturales exteriores al sujeto. De este modo, cabe enfatizar

[...] los conocimientos del niño sobre la realidad social provienen de diversas fuentes, que incluyen desde los contactos cotidianos con personas que ejercen diferentes funciones sociales hasta conocimientos transmitidos por el profesor y obtenidos en los libros (Elkonin, 1987), correspondiendo a la escuela de educación infantil la importante tarea de ampliar el círculo de contactos del niño con la realidad (Pasqualini; Abrantes, 2013, p. 20).

Las especificidades del desarrollo psíquico de los niños en edad preescolar existen y, por lo tanto, bajo esta mirada teórica, es necesario que las prácticas pedagógicas para los niños

en edad preescolar sean pensadas y estructuradas en las especificidades de cada período dado, anclado en el anterior, y así, creen condiciones para que el niño pueda vivenciar diferentes aprendizajes y ampliar su repertorio cultural.

La actividad-guía del niño en edad preescolar y las contribuciones de la organización de la práctica pedagógica intencional a través de la actividad

En cada período de la vida del niño, una actividad que orienta su desarrollo toma el lugar de otra anterior, siendo así llamada actividad principal o guía. De acuerdo con Leontiev (1978a), la actividad guía es el principal tipo de actividad que moldea el comportamiento y el crecimiento del niño durante determinados períodos de desarrollo. En otras palabras,

[...] a partir de estos enlaces, que unen entre sí procesos orientados hacia un fin, [...] estos entran en una relación de subordinación con los demás, comienza a tejerse la trama general sobre cuyo fondo, gradualmente, se separan las principales líneas de sentido de la actividad del hombre, aquellas que caracterizan su personalidad (Leontiev, 1978a, p. 63, traducción nuestra).

Por consiguiente, el juego de roles sociales no es la actividad que el niño pasa la mayor parte de su tiempo realizando, sino que es aquella en la que el niño está totalmente involucrado, intelectualmente, emocionalmente, físicamente y que promueve los cambios psíquicos más cualitativos (Pasqualini, 2006).

El juego de roles sociales es esta actividad que direcciona la construcción del conocimiento de los niños en edad preescolar. Leontiev (1978a) afirma que la actividad-guía puede ser descrita por la construcción y reestructuración de funciones psíquicas, pues es una variedad de actividades necesarias para el desarrollo psicológico de los niños en sus respectivos períodos. Los niños juegan en busca de la autoexpresión y comprensión del mundo a partir de sus observaciones.

Los niños pueden imitar las responsabilidades y comportamientos de los adultos, y desempeñar roles que no están directamente accesibles para ellos en la vida real. Se comprende, así, que el “[...] juego con trama pasa a ocupar el lugar fundamental, en el que el niño acepta y desempeña uno u otro papel que corresponde a las acciones realizadas por los adultos” (Leontiev, 1978a, p. 512, traducción nuestra).

El juego de roles sociales es entendido como “[...] la asimilación por parte del niño, de comportamientos de la cultura humana constituidos social e históricamente” (Elkonin, 1987, p. 11, traducción nuestra). Así, se sumergen en un mundo complejo, ya sea que asuman los roles de profesor, médico, padre o personaje de su historia favorita.

Por medio de este tipo de juego, los niños pueden vivenciar las informaciones de su ambiente y comprender las complejidades de la vida adulta, siendo así, beneficioso para el aprendizaje infantil. Para Leontiev: “[...] El contenido de los juegos de historia tiene un importante significado educativo” (Leontiev, 1978a, p. 513, traducción nuestra). Como resultado, el juego de roles sociales, señalado por Leontiev (1978a) como juegos de historia, se convierte en un instrumento propio del niño, eficaz y dinámico para apoyar el desarrollo del mismo en muchas áreas, incluyendo lo psíquico y la moral.

La práctica pedagógica intencional y fundamentada teóricamente en la Educación Infantil es importante, pues, según Elkonin (1987), el niño, al inicio de la edad preescolar, aprende a comprender cuál es la finalidad de su actividad después de la intervención sistematizada y fundamentada del adulto. Con esto, se destaca la relevancia del profesor en la mediación entre el niño y su medio sociocultural durante el período vital de la infancia, al direccionar el desarrollo de los niños.

El acto de educar es humanizar al sujeto que está en el proceso de plena formación de ciudadanía, siendo así, para el profesor, el fin determinado de su actividad de educar es enseñar a la niña o niño la cultura humana y cómo apropiarse de ella. De esta forma, por este presupuesto teórico, se entiende que el apropiarse de la humanidad es “[...] resultado de una actividad efectiva del individuo en relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante creado por el desarrollo de la cultura humana” (Leontiev, 1978b, p. 271).

Para que ocurra la apropiación de la cultura humana por el niño, es necesario que la actividad sea pensada y propuesta de modo intencional por el profesor, pues ella ocurre por medio de la propia actividad. De acuerdo con Leontiev (1978b), el individuo se apropia de los productos de la construcción de esa humanidad, tales como sus objetos, y es necesario crear una actividad que incorpore las características básicas de ella y las acumule en el objeto a través de la propia humanidad y de su forma. En circunstancias típicas, el adulto es quien media el conocimiento a un niño, es él quien le muestra cómo ver el mundo, manipular nuevos objetos y para qué situaciones son convenientes. Tal como,

[...] el niño, el ser humano, debe entrar en relación con los fenómenos del mundo circundante a través de otros hombres, es decir, en un proceso de comunicación con ellos. Así, el niño aprende la actividad adecuada. Por su función, este proceso es, por lo tanto, un proceso de educación (Leontiev, 1978b, p. 272).

En contrapartida, en el ambiente escolar, humanizarse es un proceso de educación sistematizado, intencional y analizado según el período de vida en el que el niño se encuentra. En esta dirección, Pasqualini (2006) afirma que el profesor es el adulto de referencia de la niña o niño, el cual sistematiza la rutina infantil, conduce y presenta las características y especificidades de la cultura humana, presente en los instrumentos culturales y le enseña a apropiarse de estos conocimientos desarrollados por la humanidad.

De esta forma, la acción pedagógica necesita ser organizada previamente y pensada a partir de los recursos a los que el profesor tiene acceso, pues la cultura solo será internalizada por el niño si el profesor organiza su medio con ricas posibilidades de apropiación. De acuerdo con Lazaretti y Magalhães: “[...] es indudable sustentar y apuntar a una práctica pedagógica fundamentada y coherente para desarrollar acciones favorables al desarrollo infantil, el cual comienza a formarse por medio del proceso de enseñanza efectivado por los adultos” (Lazaretti; Magalhães, 2019, p. 14). Se comprende que para que ocurra una buena práctica pedagógica en pro del aprendizaje y del desarrollo del niño pequeño en la Educación Infantil, la fundamentación teórica es un componente base para el trabajo de este profesor.

Fruto de este estudio, se consideraron los siguientes factores para la promoción de la actividad-guía del período, a saber: el juego de roles sociales: (1) Disposición de tiempo para el juego: organizar momentos específicos para el juego garantiza que sea puesto en práctica con la propia actividad y, así, tendrán más oportunidades de apropiación de la cultura; (2) Accesibilidad del niño al material: esto propone más oportunidades de interacción, posibilidad de autocontrol de la conducta por el niño y permite la manipulación de las herramientas puestas a disposición por el profesor; (3) Diversidad de materiales: cuantos más recursos disponibles para el niño, mayores son las oportunidades de que tenga contacto con diferentes repertorios culturales que son fundamentales para su aprendizaje y desarrollo psíquico. Con la ayuda de ellos, los niños pueden comprender una variedad de roles sociales y situaciones que encuentran en la vida cotidiana; (4) La interacción del profesor con los niños, cuando el mismo es invitado a participar de esas situaciones, puede enriquecer el juego con nuevas experiencias e implementando nuevos objetos de la cultura humana (Marcolino; Mello, 2015).

Dicho esto, una de las posibilidades es organizar el espacio en “rincones” temáticos (Marcolino; Mello, 2015), al considerar la falta de espacio en las instituciones educativas, otra posibilidad es la construcción de cajas temáticas para crear condiciones en las que el juego de roles sociales ocurra en diferentes espacios, pudiendo las cajas ser transportadas a debajo de un árbol, patio de la institución o en un salón diferente. Indicamos ítems del mundo real, pertinentes a temas específicos de la vida cotidiana. Se tiene un ejemplo, en el Cuadro 1, de sugerencias para la práctica pedagógica.

Tabla 1 - Recuadros temáticos en Educación Infantil

Caja temática	Materiales sugeridos	Relaciones Sociales
Vida hogareña	<ul style="list-style-type: none"> • Utensilios de cocina, como cubiertos, vasos, ollas, sartenes, paños y moldes para hornear; • Cubos y escobas; • Teléfonos celulares; • Ratón, teclado y monitor; • Control remoto de televisión; • Envases limpios de productos de limpieza; • Delantales; • Muñecos para simular el cuidado de bebés y niños; • Calendarios y relojes; • Blocs de notas para hacer listas de la compra; • Otros artículos del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones familiares; • Responsabilidad en el hogar; • Cooperación; • Organización; • División de tareas.
Cuidado de la salud	<ul style="list-style-type: none"> • Algodón; • Vendajes adhesivos; • Cepillos de dientes; • Envases de medicamentos limpios; • Envases de solución salina; • Batas blancas para simular la apariencia de profesionales de la salud; • Estetoscopio; • Termómetro; • Mascarillas desechables; • Guantes desechables; • Jeringa sin aguja; • Imágenes impresas de exámenes o radiografías; 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía; • Autocuidado; • Trabajo en equipo; • Comunicación; • Responsabilidad; • Prevención; • Procesos básicos de salud.

	<ul style="list-style-type: none"> • Historial médico; • Gorros desechables; • Entre otros. 	
Mercado/Tienda	<ul style="list-style-type: none"> • Dinero; • Tarjetas; • Envases limpios de productos; • Etiquetas o papel para que los niños pongan precio a los artículos; • Bolsas de compra; • Blocs de notas; • Insignias para identificar a los empleados de la tienda; • Ropa; • Caja registradora; • Cesta de la compra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones comerciales; • Atención al cliente; • Organización; • Comunicación.
Vida escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos; • Útiles escolares, como lápices, crayones y hojas de papel; • Estuches; • Mochilas; • Libros; • Proporcionar una pizarra para que el niño pueda realizar juegos de rol; • Bata blanca para juegos de rol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación profesor-alumno; • Cooperación; • Respeto al profesor; • Responsabilidades académicas.
Restaurante	<ul style="list-style-type: none"> • Ollas; • Utensilios de cocina, como cubiertos, platos y vasos; • Delantales, para simular chefs; • Manteles individuales; • Papel y bolígrafos, para que los niños creen el menú del establecimiento; • Sugerencias de menú; • Bandejas, cucharones y cucharas para servir la comida; • Servilletas; • Manteles; • Caja registradora; • Datáfono; • Tarjetas y efectivo; • Teléfono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al cliente; • Relaciones comerciales; • Comunicación; • Pensamiento lógico; • Responsabilidad.

Peluquero	<ul style="list-style-type: none"> • Peines y cepillos para el cabello; • Tijeras de plástico; • Recipientes con atomizador; • Espejos portátiles; • Recipientes limpios de champú, acondicionador y crema para diferentes tipos de cabello; • Capa de peluquería; • Secador de pelo; • Artículos de manicura, como limas de uñas y envases vacíos de esmalte de uñas; • Caja registradora; • Terminales de tarjetas de crédito; • Tarjetas y efectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las diferencias; • Relaciones comerciales; • Trabajo en equipo; • Resolución de problemas.
Vida artística	<ul style="list-style-type: none"> • Pinceles; • Papel; • Diversas pinturas, como pinturas naturales y gouache; • Delantales; • Caballetes para pintar; • Altavoces; • Ropa; • Sombreros y máscaras; • Alfombra para el escenario; • Instrumentos musicales, como flautas, maracas, panderetas y tambores; • Cámaras; • Espejos portátiles; • Micrófonos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo; • Expresión artística; • Apreciación del arte; • Respeto por los demás y sus creaciones; • Liderazgo; • Organización de ideas.

Fuente: Elaborado por los autores (2024).

Al organizar espacios en la Educación Infantil y crear las condiciones adecuadas, los profesores posibilitan a los niños diferentes experiencias que simulan el mundo del adulto. Cuando este proceso se realiza de manera organizada para que el juego de roles ocurra, se crean las condiciones para que se desarrolle una mayor conciencia del medio social en el que vive. Es importante decir, además, que tales espacios o cajas temáticas pueden ser organizadas junto con la clase y también involucrar a la comunidad local.

Por lo tanto, la práctica pedagógica preescolar, al ser fundamentada en la comprensión de su período y actividad-guía específicas, el juego de roles sociales, puede contribuir al proceso

de aprendizaje y desarrollo infantil. Pues, se entiende que la práctica intencional del profesor es una condición para que los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño pequeño ocurran.

Consideraciones finales

En este estudio, investigamos los aspectos singulares del desarrollo psíquico de niños en edad preescolar bajo la óptica de la Teoría Histórico-Cultural, desarrollada por Vigotski y otros autores. De acuerdo con esta perspectiva, el niño debe ser entendido de forma completa, lo que hace que los profesores tomen en cuenta el ambiente socio-histórico más amplio y los efectos acumulativos de experiencias anteriores.

El desarrollo de un niño está marcado por cambios incrementales que eventualmente llevan a transformaciones más significativas en su psique. Las vivencias del niño, con su medio sociocultural, son esenciales para el desarrollo de sus procesos psicológicos superiores, y fundamentar la práctica pedagógica en la actividad-guía, presente en su período de vida, contribuye al proceso educativo.

En respuesta a la pregunta-problema de este estudio: ¿Cómo puede el juego de roles sociales contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños en edad preescolar? Fue posible evidenciar que, para que el juego contribuya, son esenciales algunas condiciones: (a) organización del espacio; (b) tiempo libre de los niños; (c) tiempo de los niños con la profesora y demás compañeros; (d) una práctica pedagógica fundamentada teóricamente en el período.

Al retomar los objetivos, propusimos reflexiones sobre el desarrollo psíquico del niño en edad preescolar y abordamos las condiciones necesarias para que el juego de roles sociales contribuya al aprendizaje de este niño, con una mirada desde la THC. Como resultado de esta investigación, se elaboró una tabla con sugerencias de "cajas" temáticas para los profesores, de forma que esta organización pedagógica fundamentada pueda crear posibilidades para que el juego de roles sociales ocurra en el niño en edad preescolar.

De este modo, se comprende la importancia de la relación entre aprendizaje y desarrollo con destaque en cómo la actividad del niño se reorganiza en cada período del desarrollo, lo que conduce a cambios cualitativos en su percepción del mundo. Se recuerda el papel que la educación desempeña en la humanización del niño y se resalta el lugar del profesor en la mediación de esa cultura humana y en la creación de posibilidades de aprendizaje que creen condiciones para que los niños se apropien de ella. Dicho esto, deseamos contribuir a la práctica

de profesores de la Educación Infantil, sobre las posibilidades del desarrollo humano durante el período preescolar.

Referencias

- CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da Psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**. 2014. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponible en: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1310604. Acceso en: 30 de enero de 2024
- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. Prefacio. *In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 5-25.
- DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-11691998000200013>. Acceso en: 23 de marzo de 2024.
- ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2019. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702>. Acceso en: 30 de abril de 2024.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In: SMIRNOV, Anatoli; LEONTIEV, Alexis; RUBINSHTEIN, Sergei. Psicología*. Tradução de Florencio Villa Landa. Mexico: Grijalbo. 1978a. p. 504-522.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone. 2001.

MARCOLINO, Suzana; MELLO; Suely Amaral. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 149-168, maio/ago., 2015. Disponible en: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3349>. Acceso en: 12 de agosto de 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar., 2009. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 7 de diciembre de 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006. Disponible en: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf. Acceso en: 26 de abril de 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>. Acceso en: 23 de marzo de 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Proposta pedagógica para a educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. *In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 101-144.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. 2. ed. Madri: Visor, 2000. p. 11-46.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema de la edad. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil*. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. p. 251-274.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Las operaciones con signos y la organización de los procesos psíquicos. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras escogidas VI: herencia científica*. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2017. p. 59-66.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Reconocimientos:	No aplica.
Financiación:	No aplica.
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica..
Contribución de los autores:	MAGALHÃES, C. declara haber participado en la redacción del artículo y ser responsable de la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal y la investigación. ALMEIDA, C. N. declara haber participado en la metodología, la redacción del borrador original, la supervisión, la validación, la visualización, la redacción, la revisión y la edición.

Presentado en: 18 de abril de 2025

Aceptado en: 06 de junio de 2025

Publicado en: 21 de agosto de 2025

Editora de sección: João Fernando de Araújo
Miembro del equipo de producción: Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita
Asistente editorial: Martinho Gilson Cardoso Chingulo