

## La metodología de rincones de aprendizaje y su impacto en el desarrollo de la función simbólica en niños de 4 a 5 años

The learning corners methodology and its impact on the development of symbolic function in children aged 4 to 5 years

---

**Lorena Isabel Cazar Guerra**

Unidad Educativa Riobamba, Riobamba, Ecuador  
cazarlore@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0001-6936-7618>

**Sofía Isabel Lata Rivera**

CEI Dolores Veintimilla de Galindo, Riobamba, Ecuador  
sofiisabel030@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9709-1512>

**Rosana del Carmen Haro Salazar**

CEI Dolores Veintimilla de Galindo, Riobamba, Ecuador  
rosana.haro@docentes.educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-4848-6860>

---

**Recibido:** 10/12/2025 - **Aceptado:** 22/02/2026 - **Publicado:** 01/03/2026

**Autor de correspondencia:** rosana.haro@docentes.educacion.gob.ec

**Como citar:** Cazar Guerra, L. I., Lata Rivera, S. I., & Haro Salazar, R. del C. (2026). La metodología de rincones de aprendizaje y su impacto en el desarrollo de la función simbólica en niños de 4 a 5 años. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 3(1), 245-262. <https://revistadisce.com/index.php/DISCE/article/view/97>

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



## RESUMEN

**Introducción:** La metodología de rincones de aprendizaje constituye una estrategia pedagógica de organización del aula que posibilita experiencias significativas centradas en el niño, favoreciendo de manera particular el desarrollo de la función simbólica en la etapa preoperacional.

**Materiales y Métodos:** La investigación adoptó un enfoque mixto de tipo cuasiexperimental con pre y posprueba, aplicado a una muestra de 48 niños y niñas pertenecientes a dos instituciones de educación inicial del área urbana.

**Resultados y discusiones:** Los resultados evidencian que los grupos que trabajaron bajo la metodología de rincones de aprendizaje alcanzaron progresos estadísticamente significativos en todos los indicadores de la función simbólica evaluados, en comparación con los grupos de control.

**Conclusiones:** Se concluye que la implementación sistemática de rincones de aprendizaje especialmente el rincón de dramatización, el de construcción y el de arte potencia la capacidad del niño para usar representaciones mentales, operar con símbolos y comunicar significados, constituyéndose en un pilar metodológico fundamental de la educación inicial contemporánea

**Palabras claves:** Rincones de aprendizaje, función simbólica, educación inicial, juego simbólico, desarrollo cognitivo.

## ABSTRACT

**Introduction:** The learning corners methodology is a pedagogical strategy for classroom organization that enables meaningful child-centered experiences, particularly promoting the development of symbolic function in the preoperational stage.

**Materials and Methods:** The research adopted a mixed quasi-experimental approach with pre- and post-testing, applied to a sample of 48 children from two early childhood education institutions in an urban area.

**Results and discussions:** The results show that the groups that worked under the learning corners methodology achieved statistically significant progress in all the symbolic function indicators evaluated, compared to the control groups.

**Conclusions:** It is concluded that the systematic implementation of learning corners, especially the dramatization, construction, and art corners, enhances children's ability to use mental representations, operate with symbols, communicate meanings, constituting a fundamental methodological pillar of contemporary early childhood education.

**Keywords:** Learning corners, symbolic function, early childhood education, symbolic play, cognitive development.

## INTRODUCCIÓN

La educación inicial representa el primer eslabón sistemático del proceso formativo humano, y su importancia radica no únicamente en la estimulación temprana de capacidades básicas, sino, sobre todo, en el andamiaje que provee para el desarrollo de funciones cognitivas superiores. Entre estas, la función simbólica ocupa un lugar privilegiado, pues es la que permite al niño representar internamente la realidad, desligarse del aquí y el ahora, y operar mentalmente con objetos, personas y situaciones ausentes (Piaget, 1994). La comprensión de cómo se desarrolla esta capacidad y cuáles son las condiciones pedagógicas que la favorecen resulta, por tanto, una cuestión de primer orden para la teoría y la práctica educativas.

En el panorama metodológico de la educación inicial, la metodología de rincones de aprendizaje entendida como la organización del aula en espacios diferenciados con propósitos educativos específicos donde los niños pueden elegir, explorar, jugar e interactuar de forma autónoma ha ganado un reconocimiento creciente tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano (Laguía y Vidal, 2008; Zabalza, 1996). Esta metodología tiene raíces históricas en las corrientes de la Escuela Nueva, y recoge los aportes de pedagogos como Decroly, Freinet y Montessori, quienes abogaron por entornos de aprendizaje activos, significativos y respetuosos con los tiempos y ritmos infantiles (Decroly y Monchamp, 1986; Freinet, 1996; Carbonell, 2015; Montessori, 2003).

El sustento teórico más sólido de esta metodología proviene de las aportaciones de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Desde la perspectiva piagetiana, el niño de 4 a 5 años se encuentra en el estadio preoperacional, caracterizado por la emergencia de la función semiótica o simbólica, que comprende el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje (Piaget, 1994; Piaget, 1991). Vygotsky, por su parte, subraya el papel del juego simbólico como el escenario privilegiado de la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto que permite al niño actuar por encima de sus posibilidades reales (Vygotsky, 1979). Los rincones de aprendizaje, al propiciar escenarios de juego libre y semidirigido, crean precisamente las

condiciones que ambos teóricos identifican como catalizadoras del desarrollo cognitivo y simbólico.

A pesar del consenso teórico existente, la evidencia empírica específica sobre el impacto de los rincones de aprendizaje en la función simbólica en niños de 4 a 5 años continúa siendo escasa y fragmentada en el contexto hispanohablante. La mayoría de los estudios disponibles son de carácter descriptivo o se circunscriben a dimensiones parciales del desarrollo infantil, sin abordar de forma integrada los múltiples indicadores de la función simbólica (Moreira et al, 2021; Garaigordobil, 2003). Esta laguna investigativa justifica la pertinencia del presente trabajo, que se propone analizar de manera sistemática el impacto de la metodología de rincones sobre la función simbólica, evaluando indicadores como el juego simbólico, la representación gráfica, la imitación diferida y el lenguaje verbal en niños de 4 a 5 años.

El artículo se estructura en cinco secciones: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones. En el marco teórico se profundiza en los fundamentos conceptuales de la función simbólica y de la metodología de rincones; la sección metodológica describe el diseño, los participantes, los instrumentos y el procedimiento; los resultados presentan los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos; la discusión los contrasta con la literatura especializada; y las conclusiones sintetizan los hallazgos y sus implicaciones para la práctica educativa.

### **La función simbólica: conceptualización y dimensiones**

La función simbólica, también denominada función semiótica, fue descrita por Piaget como la capacidad del sujeto para representar algo un significado mediante algo diferente un significante (Piaget, 1994). Esta capacidad emerge hacia los 18-24 meses, pero experimenta su florecimiento más notable entre los 3 y los 7 años, período en que el niño consolida el pensamiento representacional en sus diversas manifestaciones. Piaget identificó cinco formas de expresión de la función simbólica: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje verbal (Piaget, 1991).

El juego simbólico es la manifestación más visible de la función simbólica en la etapa preoperacional. Cuando el niño simula que un palo es un caballo, que una caja es un coche o que está cocinando con arena, está utilizando un significante arbitrario para representar un significado ausente (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Vygotsky (1979) añade que en el juego simbólico el niño crea una situación imaginaria en la que los significados se separan de los objetos y las acciones, inaugurando el camino hacia el pensamiento abstracto. Desde esta óptica, el juego no es solo entretenimiento, sino el motor principal del desarrollo en la primera infancia.

La representación gráfica el dibujo constituye otra dimensión clave. A los 4-5 años el niño transita del garabato controlado a la etapa preesquemática, en la que intenta representar figuras reconocibles que comunican significados (Moreira et al, 2022). Este tránsito supone el uso intencional de símbolos gráficos para externalizar representaciones internas. El lenguaje verbal, por su parte, es el sistema simbólico más complejo y sofisticado del que dispone el niño; su desarrollo en esta etapa está íntimamente ligado a la expansión de las posibilidades simbólicas generales (Vygotsky, 1979). Finalmente, la imitación diferida reproducir una acción observada tiempo atrás revela la capacidad del niño para conservar y recuperar representaciones mentales de experiencias pasadas (Piaget, 1994).

Autores contemporáneos han ampliado la conceptualización de la función simbólica al integrar perspectivas socioculturales, señalando que el desarrollo simbólico no ocurre en el vacío, sino en el seno de interacciones comunicativas cargadas de sentido (Paniagua y Palacios, 2005; Garaigordobil, 2003). Desde esta perspectiva, los entornos educativos ricos en intercambios simbólicos donde el niño puede actuar, hablar, dibujar y dramatizar aceleran y enriquecen cualitativamente el desarrollo de la función simbólica.

**Los rincones de aprendizaje: fundamentos pedagógicos y organización**

Los rincones de aprendizaje son espacios claramente delimitados dentro del aula de educación inicial, equipados con materiales específicos y orientados a propósitos pedagógicos diferenciados, en los que los niños pueden trabajar de forma autónoma o en pequeños grupos (Laguía y Vidal, 2008). Su antecedente histórico más directo se encuentra en los centros de interés de Decroly y en los talleres de Freinet, aunque su sistematización como estrategia metodológica propia de la educación infantil es más reciente (Decroly y Monchamp, 1986; Freinet, 1996).

Zabalza (1996) destaca que la organización de los espacios educativos no es un aspecto neutro, sino que traduce una determinada concepción del niño, del aprendizaje y de la función docente. Un aula organizada en rincones transmite al niño el mensaje de que es capaz de elegir, decidir y regular su propio proceso de aprendizaje, lo que tiene efectos positivos sobre la autonomía, la autoestima y la motivación intrínseca. Desde el enfoque de Reggio Emilia, que ha influido notablemente en la pedagogía de rincones, el ambiente es considerado el tercer educador (Majem y Òdena, 2001).

Los rincones más habituales en las aulas de 4-5 años son: el rincón del hogar o de la casita, el rincón de construcciones, el rincón de expresión plástica o arte, el rincón de la biblioteca, el rincón lógico-matemático y el rincón de dramatización o juego simbólico (Laguía y Vidal, 2008; Moreira et al, 2022). Cada uno de estos espacios promueve distintas dimensiones del desarrollo infantil, aunque todos comparten las características de ser activos, experienciales y orientados al juego como vehículo de aprendizaje. Moyles (1990) subraya que el juego en entornos bien organizados no es simplemente una actividad libre, sino un proceso estructurado de construcción del conocimiento que involucra habilidades cognitivas, sociales y emocionales de alta complejidad.

La función del docente en los rincones de aprendizaje varía sustancialmente respecto al modelo transmisivo tradicional: el maestro actúa como organizador del ambiente, observador del proceso, mediador puntual y andamiador de las interacciones (Vygotsky, 1979; Paniagua y Palacios, 2005). Esta reconfiguración del rol docente demanda competencias específicas en cuanto a la planificación de los espacios, la selección de materiales, la observación sistemática y la evaluación formativa (Carbonell, 2015; Delgado Linares, 2011).

Desde el enfoque neurocientífico, investigaciones recientes avalan que los entornos enriquecidos como los que propone la metodología de rincones favorecen la neuroplasticidad, fortalecen las conexiones sinápticas asociadas al pensamiento representacional y estimulan las funciones ejecutivas emergentes en la etapa preoperacional (Tonucci, 1997). El juego simbólico activa circuitos cerebrales vinculados a la planificación, la memoria de trabajo y la inhibición, funciones que son el sustrato neurológico de la función simbólica y del pensamiento abstracto posterior (Garaigordobil, 1995).

### **Relación entre rincones de aprendizaje y función simbólica**

La relación entre los rincones de aprendizaje y la función simbólica es de naturaleza bidireccional y mutuamente constitutiva. Por un lado, la función simbólica es la condición de posibilidad del juego de roles, de la representación gráfica y del lenguaje narrativo que tienen lugar en los rincones; por otro, los rincones proveen los materiales, el tiempo, el espacio y las interacciones que nutren y complejizan la función simbólica (Moreira et al, 2021; Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

El rincón de dramatización, en particular, es el escenario por excelencia del juego simbólico. Cuando los niños asumen roles médico, mamá, cocinero negocian significados, crean guiones compartidos y utilizan objetos como sustitutos simbólicos, activando simultáneamente las dimensiones cognitiva, lingüística y social de la función simbólica (Vygotsky, 1979; Garaigordobil, 2003). El rincón de arte, por su parte, permite la representación gráfica y la exploración de materiales que exigen al niño traducir sus representaciones internas en producciones externas comunicables, lo que potencia la codificación y decodificación simbólica (Majem y Òdena, 2001). El rincón de construcciones estimula la representación tridimensional del espacio y de estructuras arquitectónicas, desarrollando el pensamiento espacial y la capacidad de planificar mentalmente antes de ejecutar (López Chamorro, 2010).

La literatura especializada señala que la frecuencia, la calidad y la diversidad del juego simbólico están correlacionadas positivamente con el nivel de desarrollo del lenguaje, la creatividad, la comprensión narrativa y

las habilidades de teoría de la mente en niños preescolares (Garaigordobil, 2003; Paniagua y Palacios, 2005; Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018). En consecuencia, las metodologías que maximizan las oportunidades de juego simbólico en entornos educativos estructurados tienen un potencial transformador sobre el desarrollo global del niño en la etapa de 4 a 5 años.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El estudio adoptó un enfoque mixto con predominio cuantitativo. La vertiente cuantitativa utilizó un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, pre y posprueba, dado que la asignación de los participantes a los grupos no fue aleatoria, sino que se respetó la conformación natural de los grupos-clase (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). La vertiente cualitativa se incorporó a través de la observación sistemática en el aula, que permitió capturar los procesos de aprendizaje simbólico en su dimensión contextual y narrativa.

### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 48 niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 años 0 meses y los 5 años 11 meses ( $M = 4,7$  años;  $DT = 0,51$ ), pertenecientes a dos instituciones de educación inicial de zona urbana. El Grupo Experimental (GE) estuvo integrado por 24 niños (12 niñas y 12 niños) que recibieron la intervención pedagógica basada en la metodología de rincones de aprendizaje durante dieciséis semanas. El Grupo Control (GC) estuvo conformado por otros 24 niños (13 niñas y 11 niños) que mantuvieron la metodología convencional de su institución. Los criterios de inclusión fueron: asistencia regular superior al 80%, consentimiento informado de los padres o tutores legales, y ausencia de diagnósticos de discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo que requirieran adaptaciones curriculares significativas.

### **Instrumentos**

Para evaluar la función simbólica se utilizaron los siguientes instrumentos: (a) la Escala de Evaluación del Juego Simbólico (EEJS), adaptada de los criterios de Garaigordobil (2003), compuesta por 20 ítems

distribuidos en cuatro subescalas: juego de roles, uso simbólico de objetos, elaboración narrativa y participación social en el juego; (b) el Protocolo de Observación de la Representación Gráfica (PORG), basado en los estadios del dibujo infantil propuestos por Moreira et al (2022), que evalúa la intencionalidad representativa, la complejidad de las figuras y la coherencia narrativa de las producciones gráficas; (c) la Prueba de Imitación Diferida (PID), de elaboración propia, consistente en la reproducción de secuencias de tres y cinco acciones observadas con intervalos de 24 y 48 horas; y (d) la Lista de Indicadores de Lenguaje Simbólico (LILS), que evalúa el uso de metáforas, términos relacionales, narraciones espontáneas y vocabulario representacional en situaciones de conversación natural.

La fiabilidad Inter observadores fue calculada mediante el coeficiente kappa de Cohen, obteniéndose valores entre 0,78 y 0,89 para los diferentes instrumentos, lo que indica un acuerdo sustancial a casi perfecto. La validez de contenido fue establecida mediante juicio de expertos con la participación de cinco docentes universitarios especialistas en educación inicial y psicología del desarrollo.

### **Procedimiento**

La intervención pedagógica en el GE consistió en la implementación de cuatro rincones de aprendizaje permanentes dramatización, arte y expresión, construcciones y biblioteca y dos rincones rotativos mensuales naturaleza y lógico-matemático. Cada rincón fue diseñado con materiales específicamente seleccionados para potenciar la función simbólica: disfraces, títeres, herramientas de casa y consultorio médico en el rincón de dramatización; pinturas, arcilla, plastilina, papeles de diferentes texturas y herramientas de impresión en el rincón de arte; bloques de distintas formas, figuras de animales y personas, y planos de construcción en el rincón de construcciones; y cuentos, láminas, álbumes de fotografías y materiales de escritura emergente en el rincón de biblioteca.

Los niños del GE disponían de 60 minutos diarios de trabajo autónomo en los rincones, con dos períodos semanales de asamblea inicial de planificación y asamblea final de reflexión. Las docentes del GE recibieron tres sesiones de capacitación de cuatro horas cada una sobre fundamentos teóricos y estrategias de mediación en los rincones. El GC continuó con la

metodología de actividades dirigidas simultáneas convencional de su institución. Los datos fueron recogidos antes de la intervención (preprueba) y al finalizar las dieciséis semanas (posprueba). El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS versión 25, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes y el cálculo de la d de Cohen como medida del tamaño del efecto.

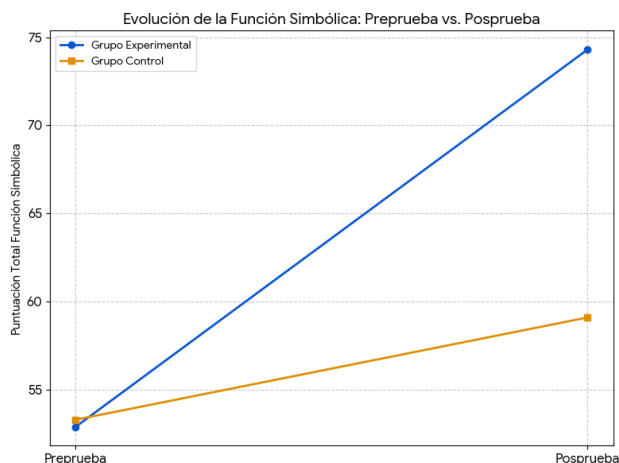
## RESULTADOS

### Comparación intergrupar en la posprueba

Los resultados de la comparación intergrupar en la posprueba muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los indicadores de la función simbólica evaluados. En la subescala de juego simbólico (EEJS), el GE obtuvo una media de 74,3 puntos (DT = 8,2) frente a los 59,1 puntos (DT = 9,7) del GC, siendo esta diferencia significativa ( $t(46) = 5,93$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 1,71$ ), con un tamaño del efecto muy grande según los criterios de Cohen.

En representación gráfica (PORG), el GE alcanzó una media de 68,9 (DT = 7,4) frente a 55,6 (DT = 9,1) del GC ( $t(46) = 5,51$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 1,59$ ). La prueba de imitación diferida mostró que el GE reprodujo correctamente una media de 4,2 de 5 acciones en el intervalo de 48 horas, mientras que el GC reprodujo 2,9 acciones ( $t(46) = 4,87$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 1,41$ ). Finalmente, en la lista de indicadores de lenguaje simbólico, el GE obtuvo una puntuación media de 71,5 (DT = 6,8) frente a 58,3 (DT = 8,5) del GC ( $t(46) = 5,73$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 1,66$ ).

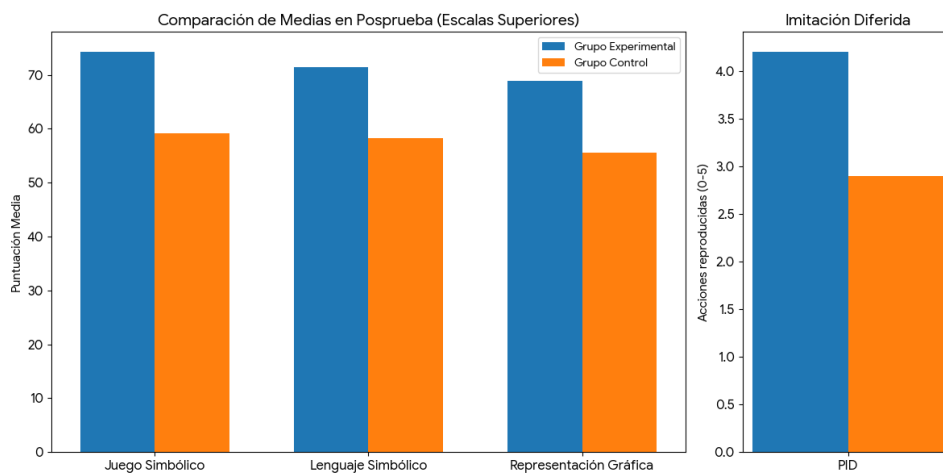
**Gráfico 1.** Evolución de la Función Simbólica



Nota. Creación propia

El análisis de la ganancia intragrupal diferencia entre posprueba y preprueba reveló que el GE experimentó un incremento medio de 21,4 puntos en la escala total de función simbólica (de 52,9 a 74,3), mientras que el GC mostró un incremento de apenas 5,8 puntos (de 53,3 a 59,1). Esta diferencia en las ganancias fue estadísticamente significativa ( $t(46) = 8,14$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 2,35$ ), lo que indica que la mejora en el GE no puede atribuirse únicamente a la maduración natural o al efecto del tiempo, sino específicamente a la intervención pedagógica implementada, tal como se evidencia en el siguiente gráfico.

**Gráfico 2.** Comparación de Medias



Nota. Creación propia

## **Resultados por rincón y dimensión simbólica**

El análisis diferencial por tipo de rincón reveló que el rincón de dramatización fue el que mayor impacto tuvo sobre el juego simbólico y el lenguaje representacional, mientras que el rincón de arte fue el predictor más significativo de las ganancias en representación gráfica. El rincón de construcciones mostró una correlación moderada pero significativa con la imitación diferida ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,01$ ), lo que sugiere que la planificación y ejecución de estructuras tridimensionales estimula los sistemas de memoria implicados en este indicador de la función simbólica. El rincón de biblioteca correlacionó significativamente con todos los indicadores lingüísticos de la función simbólica, en línea con los postulados de Vygotsky (1979) sobre la función mediadora del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

## **Datos cualitativos de observación**

El análisis de las observaciones sistemáticas realizadas en el aula del GE permitió identificar tres patrones evolutivos en el desarrollo de la función simbólica durante el período de intervención. En la fase inicial (semanas 1-4) los niños tendían a imitar roles domésticos próximos y a utilizar objetos realistas como sustitutos simbólicos elementales. En la fase intermedia (semanas 5-11) emergieron juegos de roles más elaborados con guiones narrativos de mayor complejidad, negociación de significados entre pares y uso de objetos cada vez más lejanos al objeto representado; asimismo, las producciones gráficas transitaban de figuras aisladas a escenas con personajes que interactuaban.

En la fase de consolidación (semanas 12-16) se observaron juegos de roles con múltiples personajes, argumentos que incluían conflictos y resoluciones, uso de la intertextualidad narrativa a partir de cuentos trabajados en el rincón de biblioteca, y producciones gráficas con intención comunicativa explícita. Estos hallazgos son coherentes con la progresión descrita por Piaget (1994) y por Moreira et al (2021) en el desarrollo del juego simbólico infantil.

## Discusión

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de trabajo y convergen con los hallazgos de investigaciones previas que señalan la estrecha vinculación entre entornos de aprendizaje activo y desarrollo de la función simbólica (Garaigordobil, 2003; Ruiz de Velasco y Abad, 2011; Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2018). El tamaño del efecto muy grande hallado en la subescala de juego simbólico ( $d = 1,71$ ) es especialmente relevante, pues indica que la metodología de rincones produce diferencias sustanciales en la calidad del juego simbólico, no únicamente variaciones menores. Este hallazgo está en consonancia con los datos reportados por Garaigordobil (1995, 2003), quien en sus programas de intervención basados en el juego halló efectos de magnitud similar sobre el desarrollo simbólico y socioemocional en niños de edad preescolar.

La superioridad del GE en la representación gráfica es coherente con los postulados de Moreira et al (2022) y de Majem y Òdena (2001), quienes destacan que el acceso continuo a materiales variados de expresión plástica en un ambiente de libertad exploratoria es un condicionante fundamental para que el dibujo evolucione de la fase preesquemática a la esquemática. La disponibilidad de materiales en el rincón de arte sumada a la posibilidad de trabajar a su ritmo y sin presión por el resultado habría permitido a los niños del GE explorar más estrategias de representación y desarrollar mayor intencionalidad comunicativa en sus producciones gráficas que los niños del GC, expuestos principalmente a actividades de copia o coloreo preestablecidas.

La correlación entre el tiempo en el rincón de biblioteca y el desarrollo del lenguaje simbólico refuerza la perspectiva de Vygotsky (1979) sobre el papel del lenguaje como instrumento de mediación simbólica. La literatura de ficción, con su estructura narrativa de personajes, acciones, conflictos y resoluciones, constituye un andamiaje privilegiado para que el niño construya esquemas narrativos y los transfiera a sus juegos simbólicos y a sus producciones gráficas (Paniagua y Palacios, 2005). En este sentido, los rincones de aprendizaje no actúan de forma aislada, sino que generan sinergias entre sí que amplifican su impacto sobre la función simbólica.

Desde una perspectiva crítica, conviene señalar algunas limitaciones del presente estudio. La no aleatoriedad de la asignación a grupos introduce un riesgo de sesgos de selección que no puede ser completamente descartado, aunque la equivalencia de los grupos en la preprueba reduce considerablemente dicho riesgo. La muestra relativamente pequeña (48 participantes) limita la generalización de los hallazgos. Asimismo, la intervención de dieciséis semanas, aunque suficiente para detectar efectos significativos, no permite evaluar la estabilidad de las ganancias a mediano y largo plazo. Futuras investigaciones deberían incluir seguimientos longitudinales, muestras más amplias y grupos de comparación que permitan controlar variables como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres y la estimulación en el hogar, que son reconocidas como moderadoras del desarrollo simbólico (Paniagua y Palacios, 2005; Peralta, 2000).

En términos de implicaciones prácticas, los resultados abogan por una implementación planificada y sistemática de la metodología de rincones en las aulas de educación inicial, que vaya más allá de la mera disposición física de materiales y que contemple la formación docente, la organización del tiempo, la selección intencionada de materiales y la reflexión pedagógica continua (Zabalza, 1996; Laguía y Vidal, 2008). La capacitación de las docentes en las bases teóricas del desarrollo simbólico y en las estrategias de mediación en los rincones resultó un componente clave del éxito de la intervención, lo que coincide con los planteamientos de Carbonell (2015) sobre la centralidad de la formación docente en las pedagogías activas. También resulta necesario que las políticas curriculares de educación inicial reconozcan explícitamente el valor pedagógico de la metodología de rincones e incluyan orientaciones específicas sobre su implementación, evaluación y articulación con el currículo (Ministerio de Educación, 2014; Peralta, 2000).

## **CONCLUSIONES**

La presente investigación aporta evidencia empírica relevante sobre el impacto positivo de la metodología de rincones de aprendizaje en el desarrollo de la función simbólica en niños de 4 a 5 años. Los hallazgos permiten extraer las siguientes conclusiones:

Primera, la metodología de rincones de aprendizaje produce mejoras estadística y pedagógicamente significativas en todos los indicadores de la función simbólica evaluados: juego simbólico, representación gráfica, imitación diferida y lenguaje simbólico. La magnitud de los efectos hallados todos en el rango grande o muy grande indica que se trata de una metodología con alto potencial transformador sobre el desarrollo cognitivo y representacional en la educación inicial.

Segunda, los rincones de dramatización y de arte emergen como los espacios de mayor impacto sobre la función simbólica, en tanto que son los escenarios donde el juego simbólico y la representación gráfica se despliegan con mayor riqueza y complejidad. Sin embargo, todos los rincones contribuyen de forma sinérgica al desarrollo simbólico, por lo que la implementación debe contemplar la diversidad de espacios y no reducirse a uno o dos rincones privilegiados.

Tercera, el proceso de desarrollo de la función simbólica en los rincones de aprendizaje sigue una progresión observable y evaluable, que transcurre desde formas simbólicas elementales hacia formas complejas y compartidas socialmente. Esta progresión es coherente con los postulados teóricos de Piaget y Vygotsky, lo que valida el sustento epistemológico de la metodología y orienta la acción docente en términos de expectativas de progreso y puntos de mediación.

Cuarta, la formación docente en los fundamentos del desarrollo simbólico y en las estrategias de mediación en los rincones es un componente ineludible para maximizar el impacto de esta metodología. La sola disposición de materiales no garantiza el desarrollo de la función simbólica; se requiere de un docente que observe, que proponga, que interroge y que emplee el juego simbólico desde una postura de respeto por la autonomía infantil.

Quinta, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra, incluyan diseños aleatorizados cuando sea éticamente posible, incorporen seguimientos longitudinales y analicen el papel moderador de variables contextuales como el entorno familiar y el nivel socioeconómico. Asimismo, resultaría valioso explorar el impacto de los rincones de aprendizaje en dimensiones de la función simbólica aún poco estudiadas en

el contexto hispanohablante, como las imágenes mentales y la comprensión metafórica.

En definitiva, los rincones de aprendizaje no son únicamente una estrategia de organización del aula; son, en el sentido más profundo del término, una opción pedagógica que sitúa al niño como constructor activo de significados, reconoce el juego como vía regia del desarrollo en la primera infancia y apuesta por un entorno escolar donde pensar, imaginar, crear y comunicar son acciones indisolublemente ligadas al placer de aprender.

## REFERENCIAS

- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Castro Torres, J. B., Moreira Cedeño, S. A., Nugra Sanizaca, C. L., & Monroy Villón, A. E. (2022). El saber filosófico de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5311-5320. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3812](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3812)
- Decroly, O., y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz* (4.ª ed.). Morata.
- Delgado Linares, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa: una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial e inteligencia emocional*. Pirámide.
- Gallardo López, J. A., y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, (24), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. [https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_hernandez\\_sampieri\\_-\\_6ta.pdf](https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/metodologia_de_la_investigacion_-_hernandez_sampieri_-_6ta.pdf)
- Laguía, M. J., y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)* (7.ª ed.). Graó.

- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Majem, T., y Òdena, P. (2001). *Descubrir jugando*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Moreira Cedeño, S. A., Ibáñez Cuenca, R. G., & Monroy Villón, A. E. . (2021). ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS APLICADAS EN LOS GRADOS DE SEXTO Y SÉPTIMO EGB, DE LA UNIDAD EDUCATIVA «CHARASOL». *RPP*, (32). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2267>
- Moreira Cedeño, S. A., Nugra Sanizaca, C. L., Monroy Villón, A. E., & Castro Torres, J. B. (2022). El saber filosófico de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5311-5320. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3812](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3812)
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Peralta, M. V. (2000). *El currículo en la educación parvularia: fundamentos y proyecciones* (3.ª ed.). Andrés Bello.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación* (3.ª ed., trad. J. Gutiérrez). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1946)
- Ruiz de Velasco, Á., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (trad. S. Furió). Crítica. (Obra original publicada en 1931)

### Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

### Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

### Declaración de contribución de los autores/as

**Lorena Isabel Cazar Guerra:** Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Redacción - borrador original.

**Sofía Isabel Lata Rivera:** Software, Curación de datos, Validación, Visualización.

**Rosana del Carmen Haro Salazar:** Recursos, Redacción - revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto, Adquisición de fondos.

