

Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares

Characterization of development level of the symbolic function in preschool children

Claudia Ximena González-Moreno¹  - Yulia Solovieva² 

¹ Universidad Iberoamericana de Puebla, ² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

México

Fecha correspondencia:

Recibido: septiembre 29 de 2015.

Aceptado: julio 11 de 2016.

Forma de citar:

González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 80-99.

Open access

© Copyright

Licencia creative commons

Ética de publicaciones

Revisión por pares

Gestión por Open Journal System

ISSN: 2011-3080

DOI: [http://dx.doi.org/10.21615/](http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6)

[cesp.9.2.6](http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6)

Sobre los autores:

1. Doctora en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, México.

2. Doctora en psicología de la Universidad Estatal de Moscú, Post-doctorado en Psicología de la Universidad de Sevilla, miembro del Sistema nacional de investigadores de México y de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Resumen

El objetivo de este estudio es caracterizar el nivel de adquisición de la función simbólica en niños preescolares colombianos. Participaron 39 niños a quienes se les aplicó el protocolo de evaluación psicológica cualitativa que permite caracterizar la adquisición de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal; basado en el concepto de la zona del desarrollo próximo lo cual implica la participación activa del niño, y diversas formas de ayuda por parte del evaluador. Los resultados señalan un bajo nivel de desarrollo de la función simbólica al final de la edad preescolar; además posibilitan conocer cómo el niño preescolar realiza tareas simbólicas a partir de apoyos verbales del adulto. Se discute la importancia del espacio de colaboración entre el adulto y los niños en el que se usa el lenguaje como medio de apoyo para la ejecución de acciones simbólicas y para la creación independiente de diversas formas de representación materializada, perceptiva y verbal.

Palabras claves: Función Simbólica, Edad Preescolar, Desarrollo Psicológico, Evaluación Del Desarrollo, Enfoque Histórico Cultural.

Abstract

The aim of this study is to characterize the acquisition level of the symbolic function in Colombian preschool children in the city of Bogotá. The study involved 39 children. Children were assessed by a protocol of qualitative psychological evaluation to characterize the acquisition of the symbolic function in materialized, perceptual and verbal levels. The protocol is based on the zone of proximal development concept, which involves the active participation of children and the use of various forms of assistance from the evaluator. The results of the protocol evaluation indicate a low development level of the symbolic function at the end of preschool age. The findings of this study are useful in both education and psychology fields, as it possible to know how the preschool child performs symbolic tasks from the adult's verbal support. The importance of cooperation space between adult and children in which language is used as a means of support for the implementation of symbolic actions and for independent creation of various forms of materialized, perceptual, and verbal representation is discussed.

Keywords: Symbolic Function, Preschool Age, Psychological Development, Psychogenesis, Assessment of Development, Developmental Measures, Cultural Historical Approach.

Comparte



Introducción

De acuerdo con el paradigma del desarrollo histórico-cultural de la psique humana, ninguna función psicológica surge por sí misma, sino que es producto de la interacción entre el niño y el adulto en una forma de la actividad específicamente organizada (Vigotsky, [1995](#), [1996](#), [2001](#); [Talizina, 2009](#)). Una de las adquisiciones importantes en el desarrollo infantil es la actividad con signos y símbolos, denominada función simbólica (Salmina, [1988](#), [2010](#)). Tradicionalmente, en la psicología del desarrollo, la función simbólica se comprende como la posibilidad de sustituir un objeto concreto con algún tipo de representación simbólica. La representación se puede dar en distintos niveles, tales como objetos, gestos, imágenes o palabras ([Piaget, 1994](#); [Salmina, 2010](#); [Solovieva & Quintanar, 2013](#)).

Durante toda su vida, el ser humano interactúa y se regula con los instrumentos o signos psicológicos que pueden ser externos o internos. Lo esencial es que el inicio de la adquisición de estos instrumentos siempre se da en el plano externo de las actividades compartidas entre el niño y el adulto. Posteriormente, la adquisición pasa por un proceso largo de interiorización, es decir, pasa de las acciones con los signos desde el plano externo al plano interno ([Galperin, 2009](#); [Solovieva & Quintanar, 2009](#)).

Desde el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, la función simbólica nace a partir de la interacción social que establece el niño con el adulto usando objetos como sustitutos de otros en la actividad de juego simbólico, ejecutando acciones con gestos representativos ([Solovieva & Quintanar, 2012a](#); [González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2014](#); [González-Moreno & Solovieva, 2014](#); [González-Moreno, 2015, 2016](#)). Los tipos de actividades a través de las cuales la función simbólica puede desarrollarse son el juego de roles sociales, el dibujo, la dramatización, la construcción de acuerdo a modelos y esquemas, los juegos de mesa y los juegos deportivos, entre otras ([Elkonin, 1980, 1989](#); [Solovieva & Quintanar, 2012b, 2013](#)). Desde esta perspectiva, no son el contexto social ni el ambiente sino la actividad la que posibilita el desarrollo de la función simbólica. La actividad es la verdadera condición y forma de existencia del desarrollo simbólico.

El tipo de actividad más frecuentemente utilizado para estudiar y formar la función simbólica en la edad preescolar es el juego de roles sociales ([González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2014](#); [González-Moreno, 2015, 2016](#)). En muchos estudios los autores afirman que la inclusión de reglas en forma simbólica a través de imágenes y gestos y otras formas de representaciones aporta significativamente a la adquisición de la conducta voluntaria, al respeto de reglas y a la imaginación del niño ([Bodrova & Leong, 2001, 2003](#); [Solovieva & Quintanar, 2012a](#); [González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2014](#); [González-Moreno, 2015, 2016](#)). Por esta razón, la función simbólica requiere de un trabajo sistemático e intencional proporcionado por el adulto a través de una metodología que implica niveles de formación y ayudas de acuerdo a las necesidades de desarrollo psicológico del niño.

La función simbólica incluye el desarrollo de diversas acciones que se transforman desde las formas más sencillas a las más complejas ([González-Moreno, 2016](#)). Estas acciones se pueden realizar en el nivel materializado ([González-Moreno & Solovieva, 2015](#)), perceptivo ([González-Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2016](#); [Solovieva, González-Moreno, & Quintanar, 2016](#)) y verbal ([Solovieva & González-Moreno, 2016](#)). Las acciones con signos y símbolos son, al principio, externas, sociales, compartidas, desplegadas; después se hacen internas, individuales, personales, ideales, reducidas. Esto significa que los procesos psicológicos internos toman la forma de

procesos externos con objetos externos. Al transformarse en internos, esos procesos externos no sólo cambian su forma, sino que sufren ciertas transformaciones, se generalizan y abrevian (Leontiev, [1972](#), [1995](#)).

Los niveles de adquisición simbólica modifican el contenido del intelecto, influyen en la realización de diversas actividades y afectan el desarrollo de todas las esferas que conforman la vida psíquica del niño: afectivo-emocional, de motivos e intereses, cognitiva, de la personalidad y comportamental.

Así, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones necesarias para que la nueva acción simbólica pueda ser ejecutada en cada nivel? En el nivel de acciones materializadas, se requieren condiciones como el uso objetual previo con un objetivo, las acciones de imitación de objetos como sustitutos de otros, el empleo independiente de objetos como sustitutos de otros con variaciones de las acciones de sustitución que propone el adulto, procesos en los que el niño le da el nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción con él o en los que el niño propone de manera independiente y por iniciativa propia la sustitución. En el nivel de acciones perceptivas las condiciones que se requieren son: la formación de las imágenes internas de los objetos y símbolos, la imitación de la representación en el plano gráfico de símbolos, el empleo independiente de símbolos en el plano gráfico con variaciones considerando la propuesta del adulto, propiciando que el niño le dé el nombre al símbolo antes de realizar el dibujo y proponga de manera independiente, creativa y por iniciativa propia símbolos que logra dibujar y que otros reconocen. En el nivel verbal el signo de la actividad puede ser la palabra que lo designa y el gesto que hace parte del procedimiento de la acción o de la operación (Novosielova, 1978). En este nivel, el niño logra explicar con expresiones verbales diversas representaciones mentales e ideas propias.

Los niveles de adquisición simbólica modifican el contenido del intelecto, influyen en la realización de diversas actividades y afectan el desarrollo de todas las esferas que conforman la vida psíquica del niño: afectivo-emocional, de motivos e intereses, cognitiva, de la personalidad y comportamental.

Otra condición importante en los tres niveles de desarrollo simbólico es la implicación emocional del niño con las acciones de sustitución. Esto significa que el niño imagina las acciones de sustitución y las realiza con propiedad y seguridad. Por ejemplo, el niño coge un bolígrafo y aunque sabe que este sigue siendo un bolígrafo, en el juego lo puede utilizar como un avión, como un personaje de una historia que está contando, como una escalera para subir a una torre de un castillo o como lo que él desee. Lo importante es que el niño realiza las acciones correspondientes al objeto que imagina que sustituye y siente que ese objeto es otro objeto, lo que se refleja en las expresiones verbales que comunican emociones diversas cuando realiza y/o propone las acciones de sustitución.

En cada nivel de adquisición de la función simbólica hay un contenido que requiere el trabajo con sustitutos de objetos, los cuales gradualmente se pueden sustituir por representaciones esquemáticas (dibujos) y palabras. Desde el punto de vista psicológico, es necesario estudiar el proceso de transformación de la psique misma del niño con signos externos e internos, o signos psicológicos, para influir positivamente en su desarrollo ([Solovieva & Quintanar, 2013](#)).

Otra condición necesaria para que la nueva acción simbólica sea ejecutada en cada nivel incluye el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual señala la necesidad de establecer una interacción conjunta, interactiva y dinámica entre el niño y el adulto. "La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual (que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente) y el nivel de desarrollo probable, que se determina con ayuda de tareas que se so-

lucionan bajo la orientación y dirección de los adultos" (Vigotsky, 1991, p. 339). La valoración de la zona de desarrollo próximo, supone comprender las características de adquisición simbólica considerando no sólo los ciclos del desarrollo que ya han terminado, sino también los procesos que se encuentran en proceso de maduración. Esto significa que estas características de adquisición simbólica no se asumen como la diferencia cuantitativa entre la edad del niño y la edad estandarizada de pruebas o las relaciones entre ellas.

Cabe señalar que en las propuestas de evaluación psicológica, psicométrica o neuropsicológica de la edad preescolar, no se incluyen los ítems que permiten valorar de manera específica el nivel del desarrollo simbólico. Por ello surge la necesidad de contar con una caracterización de la adquisición de la función simbólica en la edad preescolar. Dicha caracterización puede permitir no sólo conocer el nivel de desarrollo simbólico de los niños, sino también promover actividades educativas basadas en una nueva metodología que considere la necesidad de inclusión de las acciones simbólicas de manera gradual.

Las propuestas de evaluación psicológica, psicométrica o neuropsicológica de la edad preescolar, no se incluyen los ítems que permiten valorar de manera específica el nivel del desarrollo simbólico. Por ello surge la necesidad de contar con una caracterización de la adquisición de la función simbólica en la edad preescolar.

Nuestro estudio pretende mostrar una forma de evaluación cualitativa de la función simbólica por niveles de desarrollo. La propuesta se fundamenta en el paradigma histórico-cultural para hacer desde aquí una aportación teórica y práctica al conocimiento de la función simbólica en la edad preescolar. El objetivo de nuestro estudio es caracterizar el nivel de adquisición de la función simbólica en niños preescolares. De este objetivo se desprenden tres objetivos específicos: a) caracterizar los niveles materializado, perceptivo y verbal de la función simbólica; b) determinar si las acciones simbólicas en estos tres niveles se encuentran en la zona de desarrollo actual o próximo; c) señalar las dificultades que surgen durante la evaluación psicológica en el contexto de la edad preescolar.

Reflexionamos que la propuesta de evaluación que presentamos en este artículo permite conocer el nivel de desarrollo potencial del niño. Por esta razón, planteamos la necesidad de considerar la evaluación de la función simbólica desde el enfoque histórico-cultural en sus tres niveles como una actividad importante para el desarrollo del niño utilizando diversas situaciones que pueden ser aplicadas tanto desde el ámbito clínico como desde el ámbito educativo.

Método

Este estudio se orientó con el enfoque cualitativo como una manera de conocer y caracterizar el desarrollo simbólico de los niños preescolares. Este enfoque permitió hacer análisis de la interacción entre el evaluador y el niño. El diseño de este estudio es exploratorio y descriptivo.

Participantes

En el estudio se trabajó con 39 niños entre los 5 y 6 años de edad que asistían al último nivel de preescolar en 3 instituciones educativas diferentes de Bogotá (Colombia). Las instituciones A, B y C se escogieron por su buena disposición y, dentro de cada una, los participantes se eligieron de manera aleatoria.

La Institución A hace parte de una modalidad de atención infantil que prioriza sus acciones a los niños de familias con vulnerabilidad económica y social, y a quienes por razones de trabajo y otras circunstancias comprobadas de sus padres o adultos responsables de su cuidado, permanecen solos temporalmente. Aquí se incluye a los hijos de familias en situación de desplazamiento forzado. El modelo pedagógico

particular de esta institución se fundamenta en la concepción de desarrollo innato, por lo que con frecuencia se deja a los niños realizar actividades libres.

El modelo pedagógico de la Institución B se basa en la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas desde el ciclo inicial. Existe una preocupación por la enseñanza de la lectura a través del método de asociación de la imagen visual de una letra con su nombre alfabético, después de lo cual se tratan de unir las letras en sílabas y, más adelante, en palabras. Los niños hacen planas con frecuencia de letras aisladas, sílabas y palabras.

El modelo pedagógico particular de la Institución C se fundamenta en proyectos de aula como estrategia pedagógica, el aprendizaje vivencial y significativo. Aquí existe una preocupación por la enseñanza de la lectura a través del método de la asociación de la imagen visual de una palabra con su pronunciación y el reconocimiento posterior de la palabra sobre la base de la memoria visual desde los 2 años de edad.

El criterio de inclusión de los participantes fue no tener antecedentes neurológicos o psiquiátricos. Esta información se obtuvo consultando en las historias y reportes que se encontraron en cada institución educativa. En la [tabla 1](#) se presentan las características de la población.

Tabla 1. Características de la población estudiada de acuerdo con tipo de institución, edad y género

<i>Tipo de colegio</i>	<i>Edad</i>	<i>Género</i>		<i>Total por tipo de institución</i>
	<i>Media</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	
Institución A	5.5	7	6	13
Institución B	5.6	7	6	13
Institución C	5.6	8	5	13
Total por género		22	17	39

Instrumento

Para evaluar los niveles de adquisición de la función simbólica se utilizó el protocolo que permite valorar las posibilidades del niño para realizar diversas acciones de sustitución simbólica junto con el adulto ([Solovieva & Quintanar, 2014](#)). Se trata de un protocolo de valoración cualitativo que está basado en el concepto de formaciones psicológicas de la edad preescolar ([Elkonin, 1980](#); [Salmina & Filimonova, 2001](#)). Este protocolo no es de carácter psicométrico sino de carácter cualitativo y busca identificar la zona de desarrollo próximo de los niños. Se pretende evaluar el nivel de realización de las acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal con y/o sin ayuda por parte del adulto. En la [tabla 2](#) se presenta la estructura y el contenido del protocolo de evaluación. Es importante mencionar que al protocolo de evaluación original se le hicieron modificaciones relacionadas con los tipos de apoyo usados, el uso de tareas para cada nivel de desarrollo simbólico y el uso de materiales.

Tabla 2. Estructura del protocolo de evaluación

<i>Niveles</i>	<i>Descripción</i>	<i>Tareas en el instrumento</i>	<i>Tipos de apoyo utilizados</i>	<i>Materiales</i>
Acciones materializadas	Uso de objetos concretos como sustitutos en una acción representativa.	<ul style="list-style-type: none"> *Sustitución del bolígrafo por otro objeto 1. ¿Qué juego podrías inventar con este bolígrafo? *Sustitución del bolígrafo por otro objeto 2. ¿Qué juego podrías inventar con este bolígrafo? *Solución de problemas usando signos de tránsito. ¿Qué señal de tránsito podrías usar para mostrar que los carros no pueden pasar? *Señales para mostrar los lugares de la ciudad. ¿Cómo podrías utilizar estos objetos para inventar "signos" o "señales" que indiquen diferentes lugares en la ciudad? 	<ul style="list-style-type: none"> *Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). *Repetición de la instrucción por parte del adulto. * El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). *Realización de preguntas orientadoras. *Animación emocional que el adulto le brindaba al niño. 	<ul style="list-style-type: none"> *Bolígrafo. *3 carros, 4 cubos (dos pequeños y dos medianos), 6 botones de colores, 1 círculo pequeño, 2 triángulos (uno grande y otro pequeño), 2 rectángulos, 4 palitos de paleta, 2 flechas, 1 muñeco.
Acciones perceptivas	Realización de un dibujo simbólico con el fin de recordar una palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Pictogramas: *Dibujo enfermedad. *Dibujo fiesta alegre. *Dibujo paciencia. *Carta para la mamá usando dibujos para contarle qué le gustaría comer el domingo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). *Repetición de la instrucción por parte del adulto. * El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). *Realización de preguntas orientadoras. *Animación emocional que el adulto le brindaba al niño. 	<ul style="list-style-type: none"> *Hojas de papel. *Lápiz. *Hojas de papel. *Lápiz.
	Elaboración de esquemas o mapas gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> *Dibujar trayecto de la casa a la tiendita cercana. *Dibujar los lugares de la ciudad. 		
Acciones verbales	Posibilidad de uso de medios verbales para representar situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> *Contar el cuento desde el punto de vista del personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> *Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). *Repetición de la instrucción y reiteración de la ejecución por parte del adulto. * El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). *Realización de preguntas orientadoras. *Animación emocional que el adulto le brindaba al niño. 	<ul style="list-style-type: none"> *Instrucción verbal del evaluador.

Procedimiento

Se contactó a las directivas de tres instituciones educativas de Bogotá. En un primer momento se explicó el objetivo de la investigación y se consiguió la autorización para la aplicación del protocolo de evaluación. En un segundo momento se hizo una reunión con los padres de los niños para explicar la intención de la investigación y de esta manera lograr el consentimiento informado. Se les dijo a los padres de los niños que se iban a realizar con sus hijos actividades de juego, conversación y dibujo dentro de la institución educativa.

El protocolo fue aplicado a cada niño en forma individual en una sesión de una hora. El procedimiento de aplicación implica una evaluación con la participación del adulto en forma de un diálogo compartido. El adulto establece las tareas, da las ayudas y registra las formas de realización de las acciones con y sin ayuda. Posteriormente se realizó el análisis de resultados de acuerdo con las características de las respuestas de los niños.

Los resultados fueron analizados desde el punto de vista de la necesidad de los apoyos que los niños requirieron durante la evaluación. Se utilizaron tres criterios de análisis: accede sin ayuda, accede con ayuda y no accede. Las ayudas se basan en el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por [Vigotsky \(1995\)](#), de acuerdo al cual se evalúan no sólo las acciones accesibles o inaccesibles para el niño (zona del desarrollo actual), sino también las acciones, a las cuales el niño puede acceder con ayuda del adulto (zona del desarrollo próximo).

Como criterios de análisis se contemplaron categorías teóricas preliminares a partir del constructo de la aproximación del enfoque histórico-cultural. Desde esta perspectiva, la conexión entre el concepto y los resultados implicó interacciones que orientaron al investigador, quien estaba muy atento a las observaciones, análisis, interpretación y comprensión respecto a lo que decía y hacía cada uno de los niños. En la [tabla 3](#) se presentan las categorías de análisis.

Tabla 3. Categorías de análisis

Nivel de desarrollo simbólico	Criterios de análisis	Descripción
Acciones materializadas (Se analizaba qué decía el niño y que hacía en su ejecución)	Accede	El niño realiza la ejecución de manera independiente.
	Accede con apoyo	1) Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). 2) La repetición de la instrucción por parte del adulto. 3) El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). 4) Realización de preguntas orientadoras. 5) Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. 6) La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.
	No accede	El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.
Acciones perceptivas (Se analizaba qué decía el niño y que hacía en su ejecución)	Accede	El niño realiza la ejecución de manera independiente.
	Accede con apoyo	1) Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). 2) La repetición de la instrucción por parte del adulto. 3) El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). 4) Realización de preguntas orientadoras. 5) Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. 6) La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.
	No accede	El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.
Acciones verbales (Se analizaba qué decía el niño y que hacía en su ejecución)	Accede	El niño realiza la ejecución de manera independiente.
	Accede con apoyo	1) Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). 2) La repetición de la instrucción y reiteración de la ejecución por parte del adulto. 3) El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). 4) Realización de preguntas orientadoras. 5) Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. 6) La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.
	No accede	El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki, \pm 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 las instituciones educativas, respetando las exigencias legales y conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

En las acciones materializadas para la Institución A y para la Institución B ningún niño accedió sin ayuda. En la Institución C el 8% logró acceder sin ayuda. Los niños de los tres grupos tuvieron dificultad para realizar acciones con un objeto como sustituto de otro. Las respuestas de los niños se caracterizaron por la utilización directa de los objetos o por el uso inespecífico de objetos.

En las acciones perceptivas para la Institución A y para la Institución B ningún niño accedió sin ayuda. En la Institución C el 8% de los niños accedió sin ayuda. Las respuestas de los niños en los tres grupos se caracterizaron por no reflejar la consigna solicitada, dificultad para explicar el dibujo y para recordar lo que dibujaron, toda vez que la imagen era irreconocible.

En las acciones verbales para la Institución A y para la Institución B ningún niño accedió sin ayuda. En la Institución C el 8% logró acceder sin ayuda. Las respuestas de los niños en los tres grupos se caracterizaron por no utilizar relaciones semánticas correctamente, la pérdida del objetivo en la actividad, y la dificultad para concentrarse en el contenido del cuento.

En la [tabla 4](#) se presenta el porcentaje de ejecución de la muestra. Aquí se evidencia que es más frecuente la puntuación 1 y 2 en las tres instituciones para los tres niveles de desarrollo de la función simbólica, lo que se refleja en el alto porcentaje de ejecuciones a las que los niños no acceden y en el bajo porcentaje de logro sin apoyo.

Tabla 4. Porcentaje de ejecuciones de evaluación de la función simbólica

<i>Niveles</i>	<i>Criterios de análisis</i>	<i>Número de niños en Institución A</i>	<i>Número de niños en Institución B</i>	<i>Número de niños en Institución C</i>
Acciones materializadas	Accede	0(0%)	0(0%)	1(8%)
	Accede con ayuda	1(8%)	4(30%)	4(30%)
	No accede	12(92%)	9(69%)	9(69%)
Acciones perceptivas	Accede	0(0%)	0(0%)	1(8%)
	Accede con ayuda	1(8%)	3(23%)	4(30%)
	No accede	12(92%)	10(77%)	9(69%)
Acciones verbales	Accede	0(0%)	0(0%)	1(8%)
	Accede con ayuda	0(0%)	0(0%)	2(15%)
	No accede	13(100%)	13(100%)	10(77%)

A continuación presentamos ejemplos en las tareas de las acciones perceptivas. Se encontraron dificultades relacionadas con la distribución espacial de los dibujos, con la representación de la imagen global con rasgos esenciales de acuerdo al contenido de la palabra solicitada y con repetición de imágenes. También se evidenciaron dificultades que tienen que ver con la calidad de los dibujos. Los 13 niños que integraban el grupo de la Ins-

titución A para la tarea "pictogramas" presentaron dificultades para explicar sus dibujos y las imágenes realizadas fueron irreconocibles, así como se observa en la [figura 1](#).



Figura 1. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas para la Institución A en la tarea "pictogramas"

En la [figura 2](#) se aprecian dificultades relacionadas con la identificación del concepto solicitado y la explicación de las ejecuciones. Después de realizar los dibujos correspondientes a la tarea "pictogramas" se hicieron algunas preguntas relacionadas con las ejecuciones y los niños de la Institución B presentaron dificultades para decir qué habían dibujado a causa de la baja calidad de los dibujos.

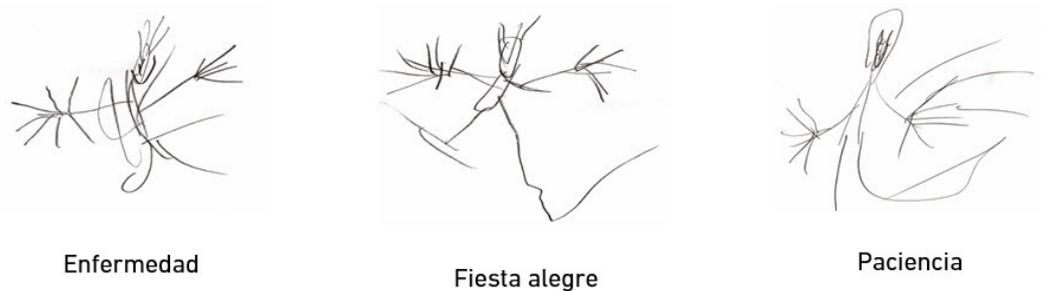


Figura 2. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas para la Institución B en la tarea "pictogramas"

En la [figura 3](#) se observa que los dibujos de los niños que integraban el grupo de la Institución C para la tarea "pictogramas" no incluyeron rasgos característicos y diferenciales de los conceptos solicitados. Los niños incluyeron elementos diferentes a los requeridos -lo cual indica pérdida del objetivo de las actividades- y presentaron dificultad para explicar sus dibujos. Además, los dibujos carecían de características distintivas de la imagen y del concepto.



Figura 3. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas para la Institución C en la tarea "pictogramas"

En la [figura 4](#), para el caso de la tarea “dibuja el camino de tu casa a la tiendita más cercana”, se evidencia que los niños en las tres instituciones realizaron ejecuciones irreconocibles, lo que hizo difícil la explicación de manera verbal. En los tres casos, los niños presentaron dificultades para acceder a la tarea a pesar de los diversos apoyos solicitados: preguntas de orientación, repetición de la instrucción y animación.



Figura 4. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas para la tarea “dibujar el trayecto de la casa a la tiendita más cercana”

En la [figura 5](#), para el caso de la tarea “dibuja los lugares de la ciudad”, se observan ejemplos de ejecuciones irreconocibles para la Institución A y para la Institución B. En el caso de la Institución C se evidencian perseveraciones, pues el niño solamente logró dibujar casas. En los tres casos los niños presentaron dificultades para decir qué dibujaron y para realizar la explicación.

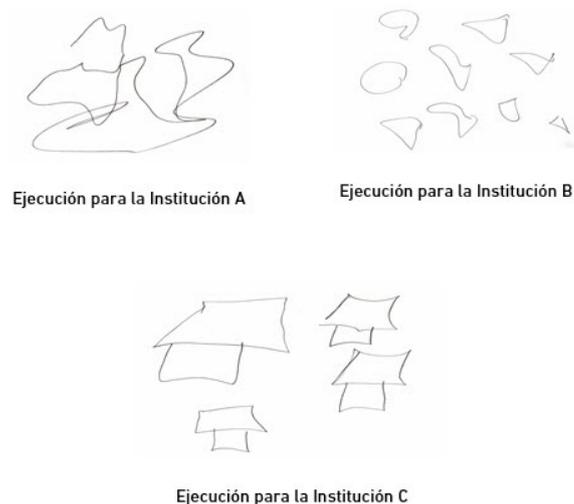


Figura 5. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas para la tarea “dibujar los lugares de la ciudad”

En la [figura 6](#) se observan ejemplos de acceso a las ejecuciones para la Institución C con apoyo. Estos dibujos se caracterizaron por reflejar el contenido de los conceptos “enfermedad” a través del símbolo de un virus, “fiesta alegre” por medio de globos y niños bailando, “paciencia” a través de un señor esperando y para los lugares de la ciudad diversos sitios con símbolos (ejemplo, un helado para indicar que allí estaba la heladería). Además, las imágenes son reconocibles de acuerdo al sentido que los niños les dieron y de hecho las lograron explicar. Los tipos de ayuda utilizados se refieren a la conversación conjunta e interactiva acerca de los conceptos solicitados, los cuales se constituyeron en pistas que apoyaron su representación gráfica.

 <p>Tarea de pictogramas “dibujo enfermedad” “Ese es un virus por eso ese niño está muy enfermo”, “el virus sale de la boca del niño, achu”</p>	<p>Análisis</p> <p>Ejecución gráfica (Lo que hace el niño)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Uso de símbolos en la representación gráfica (virus) *Conoce el significado del concepto enfermedad. *En su dibujo refleja el contenido del concepto enfermedad. *Dibuja la figura humana para representar el concepto enfermedad. *Logra representar en su mente el concepto de enfermedad y lo representa de manera gráfica y verbal. <p>Lo que dice el niño</p> <p>*Explicación reflexiva del uso de símbolos en el nivel gráfico.</p>	 <p>Tarea de pictogramas “dibujo fiesta alegre” “Esos niños están muy felices en la fiesta por eso están bailando juntos y hay muchos globos de diferentes formas porque a los niños les gusta divertirse en las fiestas con globitos”</p>	<p>Análisis</p> <p>Ejecución gráfica (Lo que hace el niño)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Conoce el significado del concepto fiesta alegre. *En su dibujo refleja el contenido del concepto fiesta alegre. *Abstrae rasgos simbólicos en la representación gráfica de la fiesta (acciones y objetos). *Logra representar en su mente el concepto de fiesta alegre y lo representa de manera gráfica y verbal. <p>Lo que dice el niño</p> <p>*Explicación reflexiva del uso de símbolos en el nivel gráfico.</p>
 <p>Tarea pictogramas “dibujo paciencia” “Ese señor está esperando que le traigan la sopa”, “el señor tiene que tener mucha paciencia mientras espera tanto”</p>	<p>Análisis</p> <p>Ejecución gráfica (Lo que hace el niño)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Conoce el significado del concepto paciencia. *En su dibujo refleja el contenido del concepto paciencia. *Abstrae rasgos simbólicos en la representación gráfica de paciencia (acciones y objetos). *Logra representar en su mente el concepto de paciencia y lo representa de manera gráfica y verbal. <p>Lo que dice el niño</p> <p>*Explicación reflexiva del uso de símbolos en el nivel gráfico.</p>	 <p>Tarea “dibujar los lugares de la ciudad” “Esta es la heladería, este es el parque, este es el colegio, esta es una tienda”</p>	<p>Análisis</p> <p>Ejecución gráfica (Lo que hace el niño)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Conoce el significado del concepto lugares de la ciudad. *En su dibujo refleja el contenido del concepto lugares de la ciudad. *Abstrae rasgos simbólicos en la representación gráfica de los lugares de la ciudad (identificación de símbolo que representa cada uno de los lugares que elige). *Logra representar en su mente el concepto de lugares de la ciudad y lo representa de manera gráfica y verbal. <p>Lo que dice el niño</p> <p>*Explicación reflexiva del uso de símbolos en el nivel gráfico.</p>

Figura 6. Ejemplo de ejecuciones en las acciones perceptivas con apoyo para la Institución C

En el [cuadro 1](#) se presenta un ejemplo de ejecución en las acciones verbales para la Institución A. Aquí es evidente que el niño pierde el objetivo de la actividad porque habla de varios temas de manera simultánea. El niño inicia llamando la atención acerca de su brazo, después se refiere a su lápiz, continúa hablando del pirata y después de su tío. La pérdida del objetivo de la actividad fue una característica común en las tareas del nivel verbal, lo cual se reflejó en las 3 poblaciones estudiadas.

Cuadro 1. Ejemplo de ejecución en las acciones verbales para la Institución A

Evaluador: ¿Te sabes el cuento de los tres cerditos?
Niño: No me sé ese.
Evaluador: ¿Qué cuento te sabes?
Niño: No sé cuentos.
Evaluador: ¿Cuál es tu historia favorita?
Niño: Me gustan los piratas.
Evaluador: Qué tal si me cuentas esa historia como si tú fueras un pirata.
Niño: Me caí y me pegué duro en mi brazo.
Evaluador: Imagínate que tú eres un pirata, cuéntame la historia de los piratas que te gustan como si tú fueras un pirata.
Niño: Los piratas viven en el mar y mi tío me dijo que quiere ver tele todo el tiempo.

En el [cuadro 2](#) se presenta un ejemplo de la ejecución a nivel de acciones verbales para la Institución B. Aquí se evidencia que el niño tuvo dificultades para seguir la secuencia de acciones de forma coherente, así como para contar la historia desde el punto de vista del personaje y perdió el objetivo de la actividad porque inicia hablando de Shrek, después se refiere a sus zapatos y al final se refiere a su balón, a su mamá y a su tío.

Cuadro 2. Ejemplo de ejecución en las acciones verbales para la Institución B

Evaluador: ¿Te sabes el cuento de los tres cerditos?
Niño: No
Evaluador: ¿Cuál cuento te sabes?
Niño: Me gusta Shrek.
Evaluador: Por favor cuéntame la historia como si tú fueras Shrek.
Niño: Shrek que se trata de un ogro. Mira mis zapatos.
Evaluador: Si tú eres el ogro entonces ¿qué harías?
Niño: A Shrek le gusta el barro y ser futbolista.
Evaluador: Si fueras Shrek ¿dónde vivirías?
Niño: Shrek rescató a Fiona y el dragón era el malo.
Evaluador: Por favor cuéntame la historia como si tú fueras Shrek.
Niño: Shrek fue al agua y llovió y la noche llegó y el balón se me perdió mañana ay, ay, mi mamá va a venir hoy al colegio a hablar con la profe y ya casito voy a mi casa a donde el tío Pepe.

En el [cuadro 3](#) se presenta un ejemplo de elaboración del cuento en el caso de un niño de la Institución C. Aquí se evidencia que el niño tuvo dificultad para asumir el rol del personaje y se desvió del contenido del cuento.

En el [cuadro 4](#) se observa la ejecución con apoyo en el caso de un niño de la Institución C para la tarea "contar el cuento desde el punto de vista del personaje". Se observa que el niño narra el cuento desde el punto de vista del personaje que elige y utiliza correctamente las relaciones semánticas "yo..." de acuerdo al cambio realizado.

Cuadro 3. Ejemplo de ejecución en las acciones verbales para la Institución C

<p>Evaluador: ¿Te sabes el cuento de los tres cerditos? Niño: No. Evaluador: ¿Qué cuento te sabes? Niño: No sé cuentos. Evaluador: ¿Qué programa de televisión o película te gusta? Niño: Wumbal y Anaís. Evaluador: Elige un personaje de esa historia. Niño: Wumbal. Evaluador: ¿Por qué eliges ese personaje? Niño: Porque me gusta. Evaluador: Qué tal si me cuentas esa historia como si tu fueras Wumbal. Niño: Primero era Mor de Car y se consiguió un amigo y no lo encontraba a Margarita y les tocó darles puños a los otros y llegó Papaletas y les tocó transformarse en monstruo y quiero jugar más contigo mañana y siempre y mañana fui al parque a donde mi tía y comeré choco. Evaluador: Recuerda que me vas a contar esta historia como si tú fueras Wumbal. Niño: El chico bestia era un súper héroe pero una vez alguien lo picó y se convirtió en un muchacho y era de otro planeta y murió su mamá y ya no sé más.</p>

Cuadro 4. Ejemplo de ejecución en las acciones verbales para la tarea “contar el cuento desde el punto de vista del personaje”

<p>Evaluador: ¿Conoces el cuento “los tres cerditos”? Niño: Sí. Adulto: ¿Qué personaje te gusta en esa historia? Niño: El lobo. Adulto: ¿Por qué eliges el lobo? Niño: Porque me gustan los lobos. Evaluador: Por favor cuéntame el cuento como si tú fueras el lobo. Niño: Am, no sé. Evaluador: Imagínate que tú eres el lobo, cuéntame el cuento como si tú fueras el lobo. Niño: El lobo sopló y sopló. Evaluador: Recuerda que tú eres el lobo y me vas a contar el cuento como si tú fueras el lobo. Niño: Yo soplé a la una, a las dos y a las tres y tumbé la casita de paja del cerdito, también soplé y soplé y tumbé la casita del otro cerdito y no pude hacerlo en la casa de ladrillos y subí a la chimenea y estaba caliente. Evaluador: ¿Qué más? Niño: Yo era el lobo más feroz y asusté a los dos cerditos pequeños, pero no al grande, ellos me hicieron correr cuando me subí a la chimenea porque me quemé mucho mi colita. (El niño se apoya de acciones simbólicas gestuales para representar que él es el lobo, además cambia su voz de acuerdo al personaje-lobo).</p>	
Análisis	
<p>Adulto: ¿Qué personaje te gusta en esa historia? Niño: El lobo.</p>	<p>El niño elige un personaje en el cuento.</p>
<p>Adulto: ¿Por qué eliges el lobo? Niño: Porque me gustan los lobos.</p>	<p>El niño explica por qué elige ese personaje en el cuento.</p>
<p>Evaluador: Por favor cuéntame el cuento como si tú fueras el lobo. Niño: Am, no sé. Evaluador: Imagínate que tú eres el lobo, cuéntame el cuento como si tú fueras el lobo. Niño: El lobo sopló y sopló. Evaluador: Recuerda que tú eres el lobo y me vas a contar el cuento como si tú fueras el lobo.(...) Evaluador: ¿Qué más?</p>	<p><i>Uso de apoyos por parte del adulto.</i> Conversación dialógica (interacción adulto-niño) Repetición de la instrucción y reiteración de la ejecución. Imagínate que tú eres...</p>
<p>Yo. Me hicieron, me subí, me quemé. El niño se apoya de acciones simbólicas gestuales para representar que él es el lobo, además cambia su voz de acuerdo al personaje-lobo.</p>	<p>El niño narra el cuento desde el punto de vista del personaje. Las acciones que el niño narra se dirigen a él mismo. El niño logra representar con su propio lenguaje al personaje del cuento, asume su rol imaginando que él mismo es el lobo.</p>

En el [cuadro 4](#) se presenta un ejemplo de uno de los análisis que se hizo en el caso de las acciones verbales. Para apoyar los análisis se usaron colores que diferenciaban los tipos de respuesta de los niños y los tipos de apoyo usados en caso necesario.

Discusión

El objetivo general de este estudio fue caracterizar el nivel de adquisición de la función simbólica en niños preescolares. Esta caracterización la presentamos considerando los tres objetivos específicos planteados.

El primer objetivo específico de este estudio fue caracterizar los niveles materializado, perceptivo y verbal de la función simbólica.

Encontramos que los resultados de aplicación del protocolo de evaluación señalan un bajo desempeño simbólico al final de la edad preescolar en los niños que hacían parte de las tres instituciones educativas (A, B y C) en los niveles materializado, perceptivo y verbal.

El segundo objetivo específico en esta investigación fue determinar si las acciones simbólicas en estos tres niveles se encuentran en la zona de desarrollo actual o próximo.

Es importante el espacio de colaboración entre el adulto y los niños en el aula de clase en el que se use el lenguaje como medio de apoyo para la ejecución de acciones simbólicas y para la creación independiente de diversas formas de representación materializada, perceptiva y verbal.

En las tres instituciones se evidenció la necesidad de apoyo frecuente por parte del adulto por medio de la conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño), la repetición de la instrucción por parte del adulto, el ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto, la realización de preguntas orientadoras y/o la animación emocional que el adulto le brindaba al niño. Sin embargo, es importante mencionar que, en el caso de la Institución A, aunque se presentaron apoyos, los niños no accedieron a la mayoría de las tareas en los tres niveles de desarrollo simbólico. Por ejemplo, en el caso de las acciones materializadas y perceptivas solo el 8% (1 niño) accedió con ayuda. Con apoyo en la Institución B en acciones materializadas accedió el 30% (4 niños) y en acciones perceptivas el 23% (3 niños). Con ayuda en la Institución C en acciones materializadas y en acciones perceptivas accedió el 30% (4 niños), en acciones verbales el 15% (2 niños) accedió sin ayuda. Esto significa que el descubrimiento de la zona de desarrollo próximo depende de la participación del adulto al orientar de forma particular la tarea considerando las necesidades del desarrollo psicológico infantil ([Solovieva, 2014](#)).

Se encontró que en las acciones materializadas los apoyos usados por los niños para acceder fueron la conversación dialógica, la realización de preguntas orientadoras por parte del adulto, la segmentación de la instrucción. En las acciones perceptivas los apoyos usados por los niños para acceder fueron la conversación dialógica, la repetición de la instrucción, la segmentación de la instrucción y la animación emocional. En las acciones verbales el apoyo usado por el niño para acceder fue la repetición de la instrucción y la reiteración de la ejecución por parte del adulto.

Por lo anterior consideramos que es importante el espacio de colaboración entre el adulto y los niños en el aula de clase en el que se use el lenguaje como medio de apoyo para la ejecución de acciones simbólicas y para la creación independiente de diversas formas de representación materializada, perceptiva y verbal.

El tercer objetivo de este estudio fue señalar las dificultades que surgen durante la evaluación psicológica en el contexto de la edad preescolar.

En las acciones materializadas se identificó que los niños de los tres grupos tienen dificultades para utilizar un objeto por otro y resolver el problema que se plantea. Esto indica que los niños aún no separan el contenido de la forma y de la situación.

Se identificó que los niños en su gran mayoría tienen dificultad para determinar en los objetos propiedades funcionales generales y esenciales, con frecuencia manipulan los objetos sin un objetivo. En la edad preescolar es necesario que los niños conozcan las características y acciones con los objetos, así como sus significados verbales para que posteriormente puedan utilizarlos como sustitutos. De acuerdo a Vigotsky y sus seguidores, los niños preescolares sustituyen un objeto por otro no por su analogía visual (concreta), sino de acuerdo al rasgo "funcional", lo cual permite realizar una acción (función) semejante con otro objeto o un mismo objeto puede ser usado para diversas acciones ([Luria, 1980](#); [Elkonin, 1989](#); [Karpova, 1981](#); [Vigotsky, 2001](#)).

En las tareas que evalúan las acciones perceptivas se evidenció un desempeño bajo en los grupos que participaron en el estudio. Los niños presentan dificultad en la consolidación de las imágenes objetales y en el desarrollo de la representación gráfica de las imágenes. La posibilidad de tener la imagen del objeto de forma compleja y reproducirlo gráficamente facilita la adquisición de los signos gráficos que poseen una imagen visual ([Solovieva & Quintanar, 2003](#)).

Estas dificultades observadas con el nivel verbal merecen una reflexión particular que plantean la necesidad de considerar métodos de intervención que favorezcan su desarrollo de manera intencional.

En las acciones verbales se identificaron dificultades particulares de los niños las cuales se manifestaron en la imposibilidad para contestar a las preguntas de manera coherente o pedir clarificación, iniciar y mantener una conversación, producción de episodios conversacionales cortos, aparición de comentarios fuera de tópico y limitaciones en el vocabulario utilizado circunloquios ajenos al tema solicitado. Estas dificultades estuvieron presentes en las tres poblaciones incluidas en el estudio. Desde el punto de vista de la evaluación de la función simbólica, la dificultad principal se relaciona con la imposibilidad para narrar una historia asumiendo el rol de un personaje. Se observa el 100% de dificultad para la Institución A y para la Institución B, y el 77% de dificultad para la Institución C. En la mayoría de los casos los niños requirieron de la ayuda del adulto para realizar las tareas solicitadas, lo que muestra una prevalencia de la opción 2.

Lo anterior puede estar relacionado con problemas para utilizar el lenguaje como regulador de sus propias acciones y expresiones verbales. Por otro lado, se puede inferir también que existe un nivel insuficiente de la conformación de la función mediatizadora del lenguaje que permite separar, en el caso de la comprensión y la narración del relato personalizado del cuento, las acciones del personaje de las acciones propias. Nosotros suponemos que existe una estrecha relación entre el desarrollo de la función mediatizadora del lenguaje y la adquisición de la función simbólica en el nivel verbal. Consideramos que es necesario dedicar mayores esfuerzos al estudio de este problema desde el punto de vista de la relación entre el desarrollo verbal y simbólico. Además, estas dificultades observadas con el nivel verbal merecen una reflexión particular que plantean la necesidad de considerar métodos de intervención que favorezcan su desarrollo de manera intencional.

Según Vigotsky, "las acciones verbales son las conductas más importantes relativas al uso de signos en el desarrollo infantil" ([1996, p. 190](#)). Es en la palabra donde el significado está representado en la forma más característica. La ausencia de la posibilidad de operar de manera intencional y creativa con palabras a largo plazo

puede conducir a las dificultades con la producción y comprensión oral y escrita, lo cual puede limitar las posibilidades de participación en la vida social y cultural.

En los tres niveles de desarrollo de la función simbólica, en el caso de no acceder a las tareas, se evidenciaron dificultades relacionadas con el mantenimiento del objetivo de la actividad, lo que está relacionado con fallas para seguir instrucciones. También se constataron dificultades para tener presente el objetivo de la acción que se realiza, la imposibilidad de llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, dificultades para regularse por su propio lenguaje externo o por el lenguaje del adulto y carencia de iniciativa para las acciones propias. Todo lo mencionado indica un grado bajo del desarrollo voluntario en la edad preescolar.

Los resultados de aplicación de esta prueba coinciden con los resultados de la evaluación realizada a una población mexicana suburbana que muestra el nivel bajo de adquisición de la función simbólica en niños preescolares ([Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012](#)) y con los resultados obtenidos con población colombiana que también muestra el nivel bajo de la función simbólica en niños preescolares ([Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015](#); [González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2016](#); [Solovieva & González-Moreno, 2016](#)). En el estudio realizado con población mexicana los niños presentaron dificultades de ejecución desde el plano materializado, donde se esperaría que manipularan los objetos de manera específica sustituyendo el objeto y apropiándose de los medios simbólicos propuestos por el evaluador. Por ejemplo, el 77% de los niños en el estudio de [Bonilla, Solovieva y Jiménez \(2012\)](#) presentó dificultades para proponer un juego con el bolígrafo como sustituto de otro objeto. En el estudio realizado con población colombiana los niños tuvieron dificultades para representar distintas situaciones en el nivel materializado, perceptivo y verbal ([Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015](#); [González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2016](#); [Solovieva & González-Moreno, 2016](#)). Estos niños tuvieron dificultad para expresar simbólicamente diversas situaciones. Una hipótesis que presentamos se refiere a que no hay desarrollo simbólico psicológico si no se utiliza la actividad correspondiente, la cual es parte de la adquisición de la cultura. Es importante señalar que la acción simbólica siempre está dirigida a algo, siempre es una acción con algo, es una acción con un objeto y se dirige a un objetivo.

Sin el desarrollo de un nivel adecuado de la función simbólica no puede conformarse la representación ideal del mundo cultural en la conciencia del niño ([Leontiev, 1995](#), [Vigotsky, 2001](#), [Solovieva & Quintanar, 2012](#)). Se puede deducir que la ausencia del dominio de la función simbólica en la edad preescolar podría hacer difícil la asimilación conceptual en la edad escolar, así como el establecimiento de la interacción comunicativa de manera apropiada. Asimismo, la falta de formación simbólica desencadena dificultades en el proceso de aprendizaje, lo que trae como consecuencia un bajo desempeño escolar y un pobre concepto de las propias habilidades. Esta afirmación fue confirmada al hacer seguimiento del proceso escolar (dos años después) de los niños que participaron en este estudio. Este seguimiento fue realizado con las pedagogas, quienes fueron interrogadas respecto al desempeño académico de los niños. Las pedagogas reportaron que 37 de los niños que participaron en esta investigación tienen las siguientes características: "los niños tienen dificultad para escribir, para leer, para relacionarse con los demás", "cuando los niños leen no entienden", "se distraen con facilidad", "existe dificultad en los procesos de los diferentes conceptos básicos, no hay comprensión de los números del 1 al 10, ni de los conceptos mayor, menor e igual, hay dificultad para realizar sumas y restas, confun-

La ausencia del dominio de la función simbólica en la edad preescolar podría hacer difícil la asimilación conceptual en la edad escolar, así como el establecimiento de la interacción comunicativa de manera apropiada.

den las vocales, aún no diferencian los fonemas, no muestran interés en el trabajo en el aula", "sus periodos de concentración son cortos", "hay dificultad para seguir instrucciones". Es importante mencionar que, de acuerdo con el reporte pedagógico, sólo 2 niños lograron acceder a los contenidos curriculares correspondientes a segundo de primaria. Uno de estos niños accedió a las tareas de la evaluación simbólica realizada en este estudio sin apoyo y el otro con el uso de diversos tipos de apoyo.

El aporte de la presente investigación consiste en la identificación de las características de la función simbólica en la edad preescolar por niveles de desarrollo: materializado, perceptivo y verbal. La información puede ser de especial utilidad para pedagogos porque pueden encontrar especialmente interesante la necesidad de incorporar el nivel de desarrollo simbólico en la planeación didáctica que hacen dentro del aula para evitar dificultades en el desarrollo que conducen a problemas de aprendizaje escolar y para promover habilidades simbólicas.

De este estudio han surgido otras investigaciones en las que se ha profundizado en la adquisición de la función simbólica (González-Moreno & Solovieva, 2015; Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015, 2016; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2016; Solovieva & González-Moreno, 2016; González-Moreno, 2016) y formación del desarrollo simbólico (González-Moreno, 2015, 2016).

Los datos obtenidos en este estudio permiten reflexionar acerca de la necesidad de iniciar transformaciones en pedagogía infantil en los países de América Latina desde la etapa preescolar. La ausencia de una metodología clara y teóricamente justificada conduce a una pérdida de tiempo valioso y limita las posibilidades de desarrollo psicológico de los niños en la edad preescolar.

Referencias

- Bodrova, E., & Leong, D. (2001). *Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in american early childhood and primary classrooms*, Switzerland: International Bureau of Education. Recuperado de: <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/10153>
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In V. Ageyev, B. Gindis, A. Kozulin, & S. Miller (Eds.). *Vygotsky's theory of education in cultural context*, (156-176). New York: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/vygotskys-educational-theory-in-cultural-context/21903B42A7BA82367F0B82AC3D0E53FF>
- Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2249>
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48377.pdf>
- Elkonin, D. (1989). *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/47983>
- Galperin, P. Ya. (2009). La investigación del desarrollo intelectual del niño. En L. Quintanar, & Y. Solovieva. Y. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar, 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. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3407/2594>

- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011a). La Actividad Rectora de Juego Temático de Roles Sociales en la Formación del Pensamiento Reflexivo en preescolares. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 7(1), 12-25. http://www.academia.edu/2061178/La_Actividad_Rectora_de_Juego_Tem%C3%A1tico_de_Roles_Sociales_en_la_Formaci%C3%B3n_del_Pensamiento_Reflexivo_en_preescolares
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011b). Actividad reflexiva en preescolares, Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440. www.redalyc.org/pdf/647/64722451009.pdf
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08
- González-Moreno, C.X., & Solovieva, Y. (2014). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. J. Martínez, & N. Ospina. *Pensar las infancias. Realidades y Utopías*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 171-202. www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.*, 63(2), 235-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.
- González-Moreno, C.X., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. doi: [10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs](http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs)
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica*, 13(1), 19-31. doi: [10.18774/summa-vol13-num1-284](http://dx.doi.org/10.18774/summa-vol13-num1-284)
- González-Moreno, C.X. (2016). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares. Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana de Puebla. México: Puebla. http://www.academia.edu/19690069/Indicadores_de_adquisici%C3%B3n_de_la_funci%C3%B3n_simb%C3%B3lica_en_el_nivel_de_acciones_materializadas_en_preescolares
- Karpova, S. (1981). Desarrollo de orientación sobre el lenguaje y sus elementos. En I. Iliasov, & V. Liaudis. *Antología de la psicología pedagógica y del desarrollo por etapas*. (p. 220-226). Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A.N. (1972). La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. En Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas. p. 54-63.
- Leontiev, A. (1995). Acerca de la importancia del concepto de actividad-objetal para la psicología. En L. Quintanar. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*, (p. 15-26). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen5_numero1/articulo_2.pdf
- Luria, A. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Masson. <https://es.scribd.com/doc/281506810/Fundamentos-de-Neurolinguistica-a-r-Luria>
- Luria, A. (1987). *Conciencia y lenguaje*. México. Visor. [Google books](https://books.google.com/books?id=...)
- Novosielova, S. L. (1978). El desarrollo del pensamiento en la edad temprana. En Iliasov, & Liaudis (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. (p. 211-218). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. Bogotá-Colombia: Fondo de cultura económica. <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/formaci%C3%B3n-del-simbolo-piaget.pdf?i=1>

- Salmina, N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.2.2014.08>
- Salmina, N., & Filimonova, O. (2001). *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.2.2014.08>
- Salmina, N. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Y. Solovieva & L. Quintanar. (Eds.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. (p. 75-84). México: Trillas. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802012000200005
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colección Neuropsicológica y Rehabilitación. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/download/38417/40555>
- Solovieva, Y., Bonilla, M., & Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico-cultural: Intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar, Y. Solovieva, J. Azcoaga, E. Peña, C. Uribe. *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*. (p. 229-266). Bogotá: Textos de Neuropsicología Latinoamericana. Neurociencias Magisterio.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En A. Escotto. *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México: UNAM.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012a). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas. revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/downloadSuppFile/apl32.2.2014.../393
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012b). *Formation of Drawing Activity in Mexican Preschool Children*. *Psychology Research*, 2(8), 479-489 www.davidpublishing.com/Download/?id=7920
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). *Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos*. *Fundación Infancia y Aprendizaje, Cultura y Educación*, 25(2), 167-182. <http://www.tandfonline.com/toc/rcye20/25/2>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México. Universidad Autónoma de Puebla. Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México. Universidad Autónoma de Puebla. www.redalyc.org/pdf/801/80131179003.pdf
- Solovieva, Y., (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000200008
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool colombian children. *Psychology in Russia: State of the Art*. 8(2). [doi: 10.11621/pir.2015.0206](https://doi.org/10.11621/pir.2015.0206)
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar Rojas, L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. 15(3), 1-13. [doi: 10.9734/BJESBS/2016/24459](https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/24459)
- Solovieva, Y., & González-Moreno, C.X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Rev. Fac. Med.* 64(2), 257-65. Spanish. [doi: http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995](http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995)
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colección neuropsicológica, educación y desarrollo. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112012000300006

- Vigotsky, L. S. (1991). Dinámica del desarrollo intelectual de los escolares en relación con el proceso de la enseñanza. *Psicología pedagógica*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor. www.redalyc.org/pdf/447/44713052001.pdf
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori. aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/.../TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vigotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Editorial Pedagógica. galatea.uacm.edu.mx/wp-content/uploads/2010/09/TOMOII.pdf