

Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar

Assessment of the level of symbolic development in preschool age

María del Rosario Bonilla Sánchez¹, Yulia Solovieva², Nancy Rocío Jiménez Barreto³

¹Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Forma de citar: Bonilla, M., Solovieva, Y. & Jiménez, N.R. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.

Resumen

La edad preescolar constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo psicológico del niño. En esta edad surgen las formaciones psicológicas nuevas como habilidades psicológicas de preparación del niño para su ingreso a la escuela, las cuales inducen al niño a experimentar cambios en su desarrollo cognitivo y en su personalidad. La función simbólica, neofunción esencial en esta edad, se refiere a la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural. El desarrollo de la función simbólica contribuye, a su vez, al desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, la lectura, la escritura, el desarrollo del pensamiento conceptual y matemático elemental, indispensables para la actividad escolar. El objetivo de este estudio es describir las características del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños de edad preescolar. Participaron 59 niños que cursaban el tercer grado de preescolar en una institución suburbana, a todos ellos se les aplicó el protocolo de evaluación de la función simbólica, instrumento conformado sobre la propuesta histórico-cultural del desarrollo psicológico infantil. Los resultados de la evaluación psicológica revelan desarrollo insuficiente de la función simbólica en los niños, situación que puede repercutir en su desarrollo psicológico, intelectual y en su éxito escolar.

Palabras claves: Edad Preescolar, Educación Preescolar, Desarrollo Psicológico Infantil, Función Simbólica, Preparación para la Escuela.

¹ Maestra en Neuropsicología, Docente investigadora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. maria.bonilla@correo.buap.mx

² Maestra en Ciencias Históricas por la Universidad de Humanidades de Moscú y Doctora en Psicología por Universidad Estatal de Moscú; Docente investigadora Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. yulia.solovieva@fsic.buap.mx

³ Estudiante de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, último semestre y tesista. Su tesis es dedicada al estudio de la función simbólica en la edad preescolar. nan_ib65@hotmail.com

Abstract

The preschool age is one of the most important stages in psychological development of a child. In this age, new psychological skills arise in order to master children to start school formation; these abilities lead to cognitive and personal traits changes. The Symbolic function, essential at this age, refers to children's ability to represent absent objects through the use of symbols and signs according to their psychological age and sociocultural environment. The development of the symbolic function, also contributes to facilitate other psychological functions indispensable for school performance, such as verbal activity, reading, writing, as well as elemental acquisition of conceptual and mathematical thinking. The goal of this article is to describe the characteristics of the symbolic function development level in preschoolers. In the present study, 59 third grade students from a suburban preschool in Mexico participated. All of them were tested by the assessment protocol of symbolic function, the proposed instrument focused on historical-cultural child psychological development. The findings presented low development level of the symbolic function in children, a situation that may impact on their psychological, intellectual and school success.

Keywords: Preeschool Age, Preeschool Students, Preeschool Education, Child Psychological Development, Child Psychology, Childhood Development, Symbolic Function, School Transition, Preparation for School.

Introducción

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la edad preescolar constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo cognitivo y psicológico del niño; periodo de importantes implicaciones sociales y educativas a lo largo de toda la vida niño (INEE, 2008).

Desde el punto de vista psicológico, en esta etapa surgen las formaciones psicológicas nuevas que inducirán al niño a experimentar cambios en su desarrollo cognitivo, en su personalidad y en el tipo de sus relaciones sociales. Dada la importancia de la edad preescolar, a continuación se precisan aquellos aspectos esenciales en el desarrollo psicológico que caracterizan esta edad desde la propuesta de la teoría histórico-cultural.

Vigotsky (1996), señala que el desarrollo psicológico infantil debe comprenderse a partir de los aspectos esenciales que caracterizan la edad psicológica, estos son: la situación social del desarrollo, la línea general del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la actividad rectora. La situación social del desarrollo, se da en el sistema de relaciones entre el niño y el adulto, por lo que cambia constantemente durante el crecimiento del niño; en la primera fase de la edad preescolar la situación social se denomina "nosotros", debido a que el niño existe bajo los cuidados constantes del adulto; a la situación social en la segunda fase de la edad preescolar se le denomina el "protoyo", debido a que el niño tiende a convertirse en un individuo independiente. En cuanto al segundo aspecto que caracteriza la edad psicológica, se identifican dos líneas generales del desarrollo en la edad preescolar: la de

relaciones sociales, afectos y motivaciones y la de las relaciones y operaciones práctico-objetales (Elkonin, 1995). El tercer aspecto que caracteriza esta edad se refiere a las neoformaciones, procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían antes y que surgen como resultado del desarrollo de un periodo dado; en la etapa preescolar constituyen elementos esenciales de preparación psicológica del niño para los estudios escolares, tales como: la actividad voluntaria, la imaginación, la regulación del comportamiento a través del lenguaje, la personalidad, la reflexión y la orientación general hacia las relaciones humanas (Salmina & Filimonova, 2001; Talizina, 2000). El cuarto y último aspecto de caracterización de la edad psicológica se refiere a la actividad rectora, la cual garantiza la aparición de los aspectos psicológicos nuevos en la vida del niño; dentro de esta surgen las líneas centrales e independientes del desarrollo de la personalidad del niño, en el caso de la edad preescolar la actividad rectora es el juego de roles sociales, el cual pasa por diferentes etapas y constituye una de las premisas básicas para el desarrollo del lenguaje escrito en el niño y, por tanto, para su preparación escolar (Vigotsky, 1996; Elkonin, 1980; Solovieva, Quintanar & Flores, 2002; Salmina, 2010).

Cabe resaltar que las nuevas formaciones son el resultado del desarrollo de cada periodo evolutivo, son sistemas integrales que determinan la conducta del hombre y sus relaciones con los otros, de acuerdo a su contenido y estructura. El desarrollo es un proceso dinámico de reconstrucción y reorganización de la estructura de la personalidad y de la conciencia como un todo, y no solo el surgimiento de algunos rasgos, cualidades y procesos mentales separados, implica el conjunto de todas las leyes que regulan la formación, el cambio y

el nexo de las nuevas formaciones en cada edad (Vigotsky, 1996; Veresov, 2006).

Se reafirma la importancia de la etapa de educación preescolar en el desarrollo psíquico del niño. Algunos investigadores han dirigido sus trabajos hacia el estudio de las neoformaciones de manera específica, como el desarrollo de la actividad voluntaria, desarrollo verbal y del pensamiento reflexivo en la edad preescolar (Rueda; 2001; Cortés, 2010; González-Moreno, 2011; Torres, 2011).

Una de las formaciones nuevas que se espera se encuentre completamente desarrollada al finalizar la edad preescolar es la función simbólica, que se refiere a la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos; por tanto el dominio de los signos y símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural es "actividad simbólica" (Salmina & Filimonova, 2001; Salmina, 1988; Salmina, 2010). Los tipos, y al mismo tiempo los niveles constitutivos de la actividad de símbolos y signos que deben estar formados al ingresar a la escuela son: a) la sustitución, que se refiere al uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; b) la codificación, que consiste en la habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; c) la esquematización, que permite clarificar las relaciones posibles del problema a solucionar representando un plan para su solución, como la cantidad de elementos y el orden de las acciones a realizar y, d) la modelación, que para la resolución de un problema matemático implica pasar del modelo verbal al modelo temático y construir una serie de modelos complementarios como esquemas, tablas, etc. El nivel de modelación se alcanza en los primeros grados de la escuela primaria (Talizina, 2000).

El niño en la escuela primaria debe construir modelos, por ejemplo, para analizar un texto, el niño debe identificar las partes con sentido del texto a través del análisis de sus elementos y de sus relaciones que se deben representar con ayuda de signos y símbolos (codificación), posteriormente el niño puede comparar el modelo obtenido con el contenido real del texto (con lo que se modela), lo que permite obtener información nueva acerca de la modelación del texto y profundizar en su contenido (decodificación). Cuando el niño lleva a cabo el uso consciente de los signos y símbolos para resolver un problema o tarea y, cuando en sus acciones no sólo realiza la simple manipulación y acción con los objetos, es cuando la función simbólica se encuentra conformada. Este es el momento en que los signos y símbolos se emplean como instrumentos que pueden modificar cualitativamente la vida psicológica del ser humano, son aquellos con los cuales modifica su propia vida psíquica interna y no sólo al medio ambiente (Vigotsky, 1996).

El nivel suficiente de desarrollo de la función simbólica es esencial en el niño preescolar para garantizar su paso exitoso a la enseñanza sistematizada en la escuela; su desarrollo presupone la posibilidad del niño para realizar diferentes tipos de actividades que implican el uso de medios de signos y símbolos (Montealegre, 1990; Uttal, Scudder y DeLoache, 1997; Salsa, 2004). Por tanto, al promover el desarrollo de la función simbólica se contribuye también al desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, la lectura, la escritura, el desarrollo del pensamiento conceptual y el pensamiento matemático elemental, indispensables para el desempeño de la actividad escolar (Salmina & Filimonova, 2001).

Desde nuestro punto de vista, se considera necesario preparar al niño en el dominio del uso de signos y símbolos antes de su ingreso a la escuela. No es suficiente que el niño aprenda a leer, a escribir y a contar en el preescolar, como habilidades de preparación, sino además, los niños deben estar preparados de acuerdo a las características que reflejan las particularidades de su psique en general, las cuales constituyen las nuevas formaciones psicológicas que surgieron en la actividad rectora correspondiente. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo describir las características del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños de edad preescolar de procedencia suburbana, neoformación de preparación del niño para sus estudios escolares.

Método

Participantes

En el estudio participaron 59 niños de edad preescolar, pertenecientes a dos grupos conformados de tercer grado en una institución preescolar de gobierno de procedencia suburbana en San Pablo del Monte, Tlaxcala (México). El nivel de educación de la gran mayoría de los padres de los niños es de primaria y secundaria. Las madres de los niños se dedican a las labores del hogar, mientras que los padres se desempeñan en actividades de albañilería, artesanía, obreros y comerciantes. Todos los niños fueron evaluados al inicio del curso de 3º de preescolar; ninguno de ellos presentaba signos de alteraciones psiquiátricas según la historia clínica en su expediente escolar. La Tabla 1 sintetiza las características de los niños en cuanto a género, edad promedio y lateralidad manual.

Tabla 1. Características de los niños participantes

3° de preescolar de gobierno	Género		Edad promedio años/meses	Lateralidad	
	Niños	Niñas		Diestros	Zurdos
59 niños	26	33	5/5	57	2

Material

Se creó el instrumento "*Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares*" (Solovieva, no publicado), elaborado en base a las propuestas teóricas del desarrollo psicológico infantil desde la perspectiva histórico-cultural (Vigotsky, 1995; Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010). El protocolo está conformado por 14 tareas que evalúan el nivel de desarrollo de la función simbólica en cuatro planos, según la teoría de formación de las acciones mentales por etapas (Galperin, 1995), estos son: a) materializado (el objeto de la acción del niño son objetos concretos que sustituyen a los objetos reales), b) perceptivo concreto (el objeto de la acción del niño es la actividad gráfica), c) perceptivo esquematizado (el objeto de la acción es la realización de acciones perceptivas como dibujos de esquemas y respuestas verbales del niño a determinadas preguntas, y c) plano verbal (el objeto de la acción es la acción representada en forma verbal externa). La Tabla 2 muestra la estructura del instrumento, planos y tareas.

La evaluación se basó en el análisis cualitativo del proceso mismo, observando las posibilidades de ejecución de los niños, así como las características de sus ejecuciones. La apreciación de estas se orientó en la metodología de formación de las acciones mentales y en los tipos de actividad con signos y símbolos. Para el análisis cuantitativo, las ejecuciones de los niños se calificaron con los siguientes parámetros: 1. Ejecución correcta; 2.

Ejecución de la tarea con la ayuda del evaluador; 3. Ejecución incorrecta.

Procedimiento

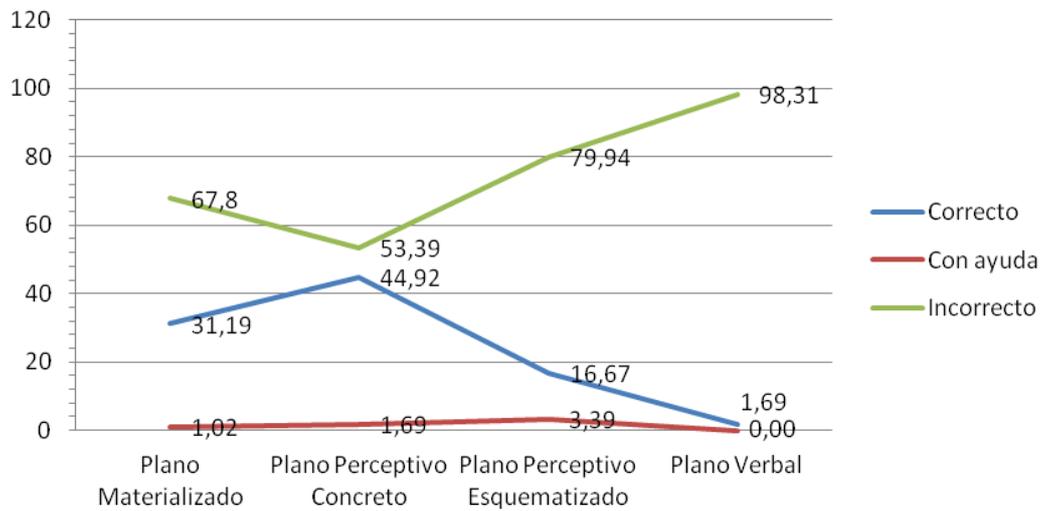
Se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo, para ello, en primer lugar se obtuvieron los datos generales sobre la identidad de cada uno de los niños participantes con la información de los expedientes o fichas técnicas que la educadora titular del grupo proporcionó. Posteriormente, se aplicó el instrumento de evaluación de la función simbólica en sesiones individuales, en un tiempo estimado de 45 minutos para cada niño; se inició con el grupo de niños que la directora del preescolar designó al azar. La evaluación fue realizada por especialistas en neuropsicología.

Resultados

Los resultados se presentan describiendo las características de desempeño de los niños en las tareas que conforman los cuatro planos evaluados, según la estructura del instrumento aplicado.

El análisis de frecuencias, basado en los parámetros de calificación, evidencian el desarrollo insuficiente de la función simbólica los niños preescolares participantes de la presente investigación. Los resultados revelan un porcentaje promedio del 74.86% de ejecución incorrecta del total de la muestra de estudio en los cuatro planos evaluados (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentajes de ejecución por planos de los 59 niños evaluados.



Como muestra el Gráfico 1, en general, los niños se desempeñan mejor en las tareas del plano perceptivo concreto, en el que el 44.92% de los niños realizaron ejecuciones correctas evidenciando características gráficas particulares en los dibujos de objetos y situaciones, tales como: ausencia de rasgos esenciales característicos de una imagen, dificultades en la orientación

espacial de los dibujos y la no correspondencia entre imagen y palabra.

Los resultados muestran porcentajes diversos en cada una de las tareas (Tabla 2).

A continuación se detallan aquellas con los resultados más relevantes, siguiendo el orden de los planos evaluados.

Tabla 2. Resultados del "Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares"

Planos evaluados	Tareas	Ejecución/ Parámetro	(f)	(f%)
Materializado	Tarea 1. Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto "pluma".	Correcto	12	20.34
		Con ayuda	1	1.69
		Incorrecto	46	77.97
	Tarea 2. Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto "pluma".	Correcto	11	18.64
		Con ayuda	1	1.69
		Incorrecto	47	79.66
	Tarea 3. Se le comenta al niño que faltan signos de tránsito y que los carros (juguetes) no pueden circular. Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema?	Correcto	15	25.42
		Con ayuda	0	0.00
		Incorrecto	44	74.58
	Tarea 4. Se analiza la tarea del "botón" como medio de recuerdo, se le pregunta al niño ¿recuerdas para qué se te dio el botón, la sesión pasada?	Correcto	29	49.15
Con ayuda		1	1.69	
Incorrecto		29	49.15	
Tarea 5. Se le pide al niño que proponga "signos" especiales para señalar diversos lugares en la ciudad.	Correcto	25	42.37	
	Con ayuda	0	0.00	
	Incorrecto	34	57.63	
Perceptivo concreto	Tarea 6. Se le pide al niño dibujar las palabras: enfermedad, fiesta alegre, paciencia y desarrollo.	Correcto	3	5.08
		Con ayuda	0	0.00
		Incorrecto	56	94.92
	Tarea 7. Se le dice al niño: sin escribir nada, solo con dibujos, prepara una carta para tu mamá sobre lo que te gustaría para comer el día domingo.	Correcto	50	84.75
		Con ayuda	2	3.39
		Incorrecto	7	11.86

Planos evaluados	Tareas	Ejecución/ Parámetro	(f)	(f%)
Perceptivo esquematizado	Tarea 8. Dibuja en esta hoja la ruta de tu casa a la tiendita más cercana.	Correcto	31	52.54
		Con ayuda	8	13.56
		Incorrecto	20	33.9
	Tarea 9. Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.	Correcto	24	40.68
		Con ayuda	3	5.08
		Incorrecto	32	54.24
	Tarea 10. ¿Cómo podemos saber cual oración es más larga que otra? 1) Vivimos en Puebla, 2) Nuestro país es México.	Correcto	1	1.69
		Con ayuda	0	0.00
		Incorrecto	58	98.31
	Tarea 11 ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que otra? 1) Tren, 2) Automóvil.	Correcto	0	0.00
		Con ayuda	0	0.00
		Incorrecto	59	100.00
	Tarea 12 ¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga que la otra?	Correcto	1	1.69
Con ayuda		1	1.69	
Incorrecto		57	96.61	
Tarea 13 ¿De qué otra forma?	Correcto	2	3.39	
	Con ayuda	0	0.00	
	Incorrecto	57	96.61	
Verbal	Tarea 14 ¿Te sabes el cuento de caperucita roja? Cuéntame el cuento "cómo si tú fueras caperucita roja..."; si el niño no lo conoce, se le pregunta qué cuento se sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje.	Correcto	1	1.69
		Con ayuda	0	0.00
		Incorrecto	58	98.31

Plano materializado. El mayor porcentaje (79.66%) de niños que no ejecutaron las tareas correctamente se encontró en la tarea dos (el niño debe proponer otro tipo de juego con el mismo objeto "pluma"); mientras que en la tarea uno (el niño debe proponer cualquier juego con el objeto "pluma") el 77.97% de los niños obtuvieron la puntuación incorrecta. El análisis cualitativo de los resultados revela que en las tareas uno y dos, los niños con ejecución incorrecta no propusieron ningún tipo de juego con el objeto "pluma", su desempeño se limitó al uso concreto o funcional del objeto mismo sin usarlo para sustituir un objeto ausente para jugar; así por ejemplo, la mayoría de los niños proponían el juego de "dibujar" con la pluma. La repetición de la consigna y la motivación dada por parte del evaluador no resultaron efectivas para que los niños realizaran las tareas correctamente. En este mismo plano, encontramos que sólo en las tareas cuatro (¿recuerdas para que se te dio el botón, la sesión pasada?) y cinco (el niño debe proponer "signos" especiales para señalar diversos lugares en la ciudad), se

obtuvo la mayor incidencia de niños que lograron ejecutar correctamente las tareas; las características cualitativas de ejecución en la tarea cuatro evidencian que sólo el 49.15% de los niños hacen el uso reflexivo del "botón" como medio de recuerdo, lo que indica que en estos niños existe la posibilidad de fijar información a partir del uso de medios externos. Por otra parte, sólo el 42.37% de la muestra obtuvieron puntuación de ejecución correcta en la tarea cinco, en la que los niños lograron proponer de manera reflexiva "signos especiales" para señalar diversos lugares de la ciudad con el material propuesto por el evaluador, como carros, fichas y cajas de cartón; mientras que el 57.63% de niños participantes no lograron realizar esta tarea.

Plano perceptivo concreto. Los resultados muestran características particulares en las ejecuciones gráficas de los niños. En la tarea seis (dibujar frase y palabras) el 94.92% de los niños realizaron dibujos no reflexivos, esto es, que los dibujos no contenían los mínimos rasgos

característicos de la imagen, o bien, estos no corresponden con la palabra dada en la instrucción de la tarea, lo cual se evidenció ante la consigna de dibujar lo siguiente: enfermedad, fiesta alegre, paciencia y desarrollo (Figuras 1a, 1b). Por el contrario, en la tarea siete (preparar una carta para su mamá con los dibujos de los alimentos que les gustaría comer) el 84.75% de los niños puntuaron con ejecución correcta; los dibujos de los alimentos favoritos de los niños fueron identificados y denominados por ellos de acuerdo a la consigna de la tarea, no obstante, estos no presentaron riqueza de rasgos propios de la imagen de los objetos (Figuras 2a, 2b); otra característica cualitativa esencial observada en esta tarea fue que sólo el 3.39% de los niños se beneficiaron de la ayuda del evaluador, como lo fue la repetición de la consigna, mientras que el 11.86% de los niños no accedieron a la tarea aún con la ayuda dada por el evaluador.

Figura 1a. Ejecución de un niño en la tarea 6. Dibujo de palabras. El menor dibujo "enfermedad" y "fiesta alegre".

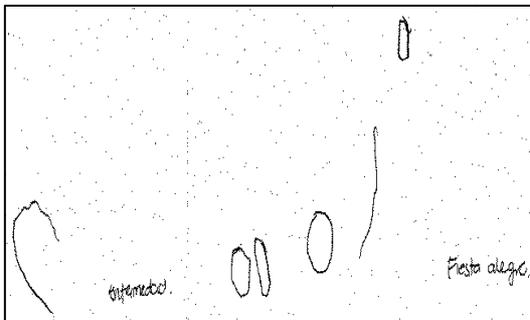


Figura 1b. Ejecución de una niña en la tarea 6. Dibujo de palabras. La menor dibujo "fiesta alegre" (globos y mole).

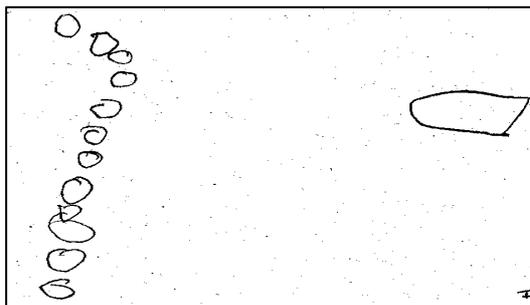


Figura 2a. Ejecución de una niña en la tarea 7. Preparación de una carta con los dibujos de los alimentos que le gustaría comer. La menor dice que ha dibujado "espagueti, frijol y sopa de letras".

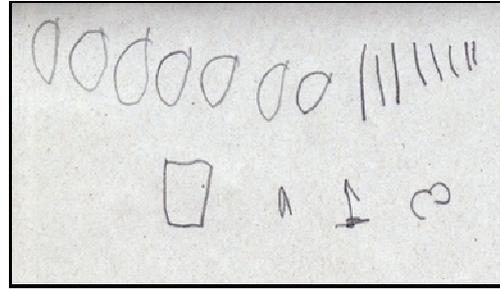
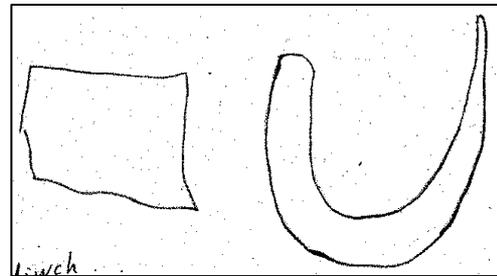


Figura 2b. Ejecución de un niño en la tarea 7. Preparación de una carta con los dibujos de los alimentos que le gustaría comer. El menor dice que ha dibujado "sándwich y un cacho de sandía".



Plano perceptivo esquematizado. Los resultados muestran, una vez más, mayor incidencia de ejecuciones correctas en las tareas gráficas. En la tarea ocho el 52.54% de los niños dibujaron la "ruta de su casa a la tienda más cercana" representando el punto de partida y llegada con el dibujo de la ruta (figura 3a), 13.56% de los niños la ejecutan con ayuda; mientras que el 33.9% hicieron dibujos no reflexivos dado que representaban punto de partida y llegada pero sin ruta, o bien, dibujaban la ruta sin dibujar el punto de partida y llegada (figuras 3b, 3c), y/o sus dibujos no correspondían al objetivo de la tarea (figura 3d). En la tarea nueve también se encontró que el 40.68% de los niños hacen representaciones gráficas de los lugares de la ciudad sin riqueza de rasgos propios de la imagen (figuras 4a, 4b). En las tareas 10, 11, 12 y 13, casi el total de los niños

evaluados obtuvieron puntuación de ejecución incorrecta en cada una de ellas, las respuestas de los niños no fueron coherentes a la consigna de las tareas, además de que no explicaban sobre sus propias respuestas e incluso llegaron a responder de manera azarosa.

Figura 3a. Ejecución de una niña en la tarea 8. Dibujo de la ruta de su casa (dibujo número 1) a la tiendita más cercana (dibujo número 2). Nota: Los números fueron asignados por la evaluadora.

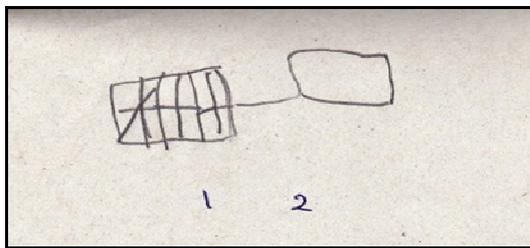


Figura 3b. Ejecución de un niño en la tarea del dibujo de la ruta de su casa a la tiendita más cercana; dibujo de la ruta sin punto de partida ni punto de llegada, con el dibujo del papá del niño.

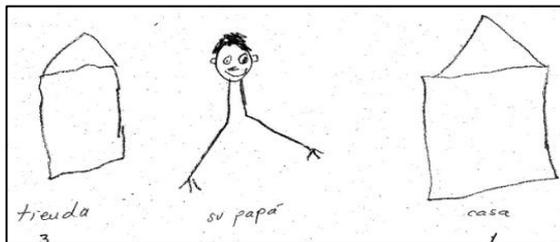


Figura 3c. Ejecución de un niño en la tarea 8. Dibujo de la ruta de su casa a la tiendita más cercana. La menor dibujó la ruta sin punto de partida ni punto de llegada.

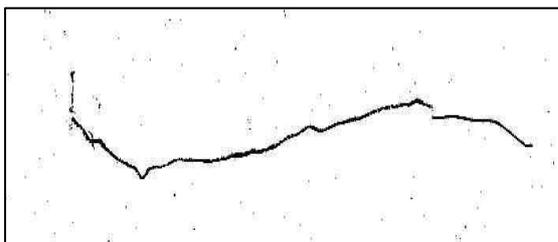


Figura 3d. Ejecución de una niña en la tarea 8. Dibujo de la ruta de su casa. La menor comenta que ha dibujado la ruta (parte superior izquierda), la casa (superior derecha) y la tienda (inferior izquierda).

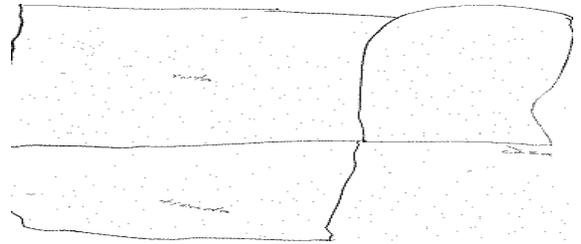


Figura 4a. Ejecución de un niño en la tarea 9. Dibujo de los lugares que hay en la ciudad. El menor comenta que ha dibujado "casas"

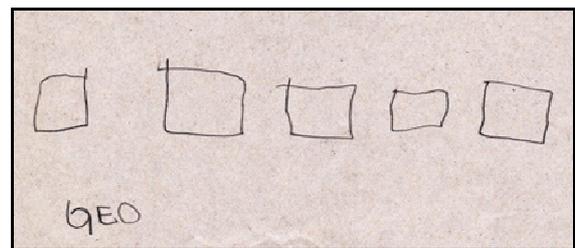
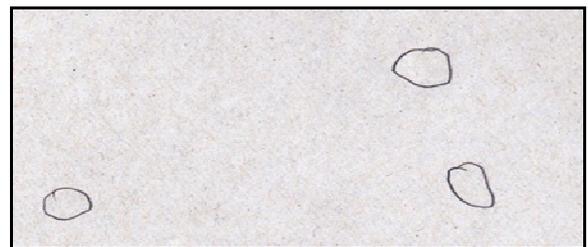


Figura 4b. Ejecución de un niño en la tarea 9. Dibujo de los lugares que hay en la ciudad. El menor comenta que ha dibujado "carros".



Plano verbal. En la tarea 14 (asumir el rol de un personaje de cuento), sólo un niño (1.69%) logró asumir el personaje y el 98.3% de los niños participantes se desempeñaron de manera incorrecta; los niños hacían relato de algunos acontecimientos del cuento pero sin asumir el rol, relataban sus experiencias de vida personal, expresaban relatos simples e incoherentes sobre otros temas, o bien, no

expresaban ningún tipo de respuesta ante la consigna de la tarea. Los niños no accedieron a la ayuda del evaluador, la motivación constante y repetición de la consigna no resultaron efectivas para que ellos se desempeñaran de manera exitosa. Ejemplos de expresiones de los niños ante el intento de asumir el rol del personaje de un cuento se presentan a continuación:

Relato de un niño: "Primero viene el lobo en su casa pero la hacen de bloques y una casa de así como está y luego el lobo llega pero llega con un machete y rompe algo, y había una cubeta con agua caliente y rompe algo y nada más".

Relato de una niña: "La cenicienta se fue a un baile y Anastasia y Giselle estuvieron enojadas de que fueran, tenía su calabaza y los ratones se convirtieron en 3 caballos y luego se casaron y luego sale Ariel".

Por último, la característica general observada durante la ejecución de los niños en las diversas tareas de evaluación fue que la mayoría de ellos no evidenciaron expresiones verbales durante su desempeño y, en algunos casos, estas fueron expresiones reducidas con y sin relación a las acciones que realizaban según las tareas en las que se desempeñaban.

Discusión

Los resultados de la evaluación indican el insuficiente desarrollo de la función simbólica en los niños preescolares, hallazgo evidenciado en los altos porcentajes de ejecuciones incorrectas en todos los planos de la acción que comprende el instrumento aplicado. Se encontró que los niños presentan 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. Se ha señalado que la interacción y manipulación objetiva del niño con los objetos, prepara el surgimiento de la distinción entre lo que es un objeto real y su representación desde edades tempranas (DeLoache et al., 1998). Las escasas posibilidades de los niños evaluados de interactuar con diversos objetos, según su contexto de desarrollo, condicionan de manera negativa el desarrollo de la actividad objetal, en la cual se esperaría que las acciones objétales se perfeccionen, se generalicen y se abstraigan de su contenido concreto, garantizando que el niño alcance el nivel de representación en cualquier contexto de manera simbólica y generalizada (Galperin, 1995). Los estudios muestran que el insuficiente desarrollo de la actividad objetal también repercute negativamente en el desarrollo del lenguaje de los niños, así como en las acciones voluntarias, funciones psicológicas que surgen gracias a la actividad práctica (Liublinskaia, 1971; Nevorovich, 2010; Vigotsky, 1995), aspecto evidenciado en la carencia de expresiones verbales de los niños evaluados. Los estudios experimentales muestran que la acción objetal precede al lenguaje y constituye un eslabón importante para su desarrollo (Vigotsky, 1979). A su vez, el insuficiente desarrollo del lenguaje de los niños evaluados no permite el óptimo desarrollo de las imágenes objétales y de los conceptos, debido a que la generalización del pensamiento queda asegurada por el carácter generalizador de la palabra (Liublinskaia, 1971), aspecto que se correlaciona con el hallazgo de la pobre actividad gráfica de los niños evaluados en las tareas correspondientes a los *planos perceptivo concreto y perceptivo esquematizado*, en el que además se pudo

constatar la ausencia de los tipos de actividad que implican el uso de medios de signos y símbolos, como lo es el caso de la imposibilidad de los niños para realizar el dibujo de la ruta de su casa a la tienda más cercana. Los niños no lograron representar de manera eficiente signos gráficos para indicar una ubicación o dirección espacial determinada, logrando en mayor medida la representación gráfica de objetos concretos, como los objetos que se encontraban en su propia casa y los alimentos que les agrada comer, incluso algunos representaron a su mamá y/o papá y a sí mismos (figura 3b). Aún cuando la posibilidad de los niños de operar en el nivel de acciones con medios internos (palabras, conceptos, imágenes), se esperaba se presente al inicio de la edad escolar, este nivel de acciones constituye en sí mismo el criterio de ingreso de los menores a la escuela primaria en nuestro sistema educativo nacional. Por otra parte, la pobre actividad gráfica de los niños no favorece el surgimiento del primer nivel de representación del signo escrito, dado que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito (Vigotsky, 1995). Las limitaciones de algunos niños para usar esquemas no les permitió traducir una instrucción, texto o planteamiento de un problema, al idioma del modelo concreto y, al mismo tiempo, abstracto, en el cual todas las relaciones posibles del problema a solucionar aparecen simultáneamente ante el niño (Salmina, 2000).

Hallazgos similares fueron observados en las tareas en las que los niños debían determinar qué palabra (tren; automóvil) u oración (vivimos en Puebla; nuestro país es México) era más larga, los menores no lograron separar la forma (imagen, longitud o extensión) de su significado. Los niños no cuentan con la capacidad de representar situaciones imaginarias, objetos o acciones sin que estén presentes, esto es, la función

simbólica no puede representarse en su forma verbal externa (Vigotsky, 1979; Sálmina & Filimonova, 2001; Salmina, 2010). Esta condición del desarrollo psicológico también se evidenció en la imposibilidad de los niños preescolares de asumir el rol del personaje de un cuento, tarea correspondiente al *plano verbal*.

A partir de los resultados obtenidos se puede inferir que los niños preescolares evaluados no cuentan con las habilidades psicológicas óptimas esperadas de acuerdo a su edad psicológica, situación que puede condicionar negativamente el éxito en sus estudios escolares. Resultados similares se hallaron con niños preescolares de procedencia urbana, quienes en su mayoría presentaron mejores ejecuciones en el plano materializado y perceptivo concreto, sin reportarse diferencias en el nivel de desarrollo de la función simbólica entre niños y niñas (Alonso, 2012).

Nuestros resultados revelan la interdependencia de las funciones psicológicas en el curso de su desarrollo, por lo que el desarrollo insuficiente de la función simbólica también condicionará el insuficiente desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, el desarrollo del pensamiento conceptual, el pensamiento matemático elemental y la actividad voluntaria, además de condicionar negativamente la adquisición de las actividades propiamente escolares, como la lectura y la escritura, funciones y acciones en cuya estructura, el signo y el modo de su empleo, son sus determinantes funcionales.

El dominio insuficiente de los signos y los símbolos caracterizan el pobre desarrollo de la actividad simbólica en los preescolares evaluados, quienes no acceden de manera satisfactoria al nivel de

sustitución. Los resultados señalan la necesidad de implementar métodos y estrategias de trabajo psicopedagógico que contribuyan, no sólo a la educación y aprendizaje de los niños, sino también a su desarrollo psicológico con el fin de formar en ellos las habilidades y competencias indispensables antes de su ingreso a la educación primaria.

Nuestros hallazgos se correlacionan con otros estudios cuyos resultados también indican la necesidad de estimular el desarrollo de otras neoformaciones en la edad preescolar, como la actividad voluntaria (Rueda, 2001; Torres, 2011), la actividad verbal (Cortés, 2010), la actividad intelectual (Estévez, 2004) y el pensamiento reflexivo (González-Moreno, 2011); así como otros estudios que señalan la insuficiente preparación de los niños para su ingreso a la escuela (García, 2005; Lázaro, 2001).

Desde el punto de vista educativo, los hallazgos de este estudio sustentan la necesidad de investigar aquellos métodos de enseñanza aprendizaje que impacten en una educación de calidad en el nivel preescolar, tomando en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptuar de los niños pequeños y sus

modos de aprender (Davidov, 1988). La confección de los programas escolares no sólo implica la selección del contenido, sino también la comprensión de la naturaleza de la relación entre el desarrollo psíquico de los alumnos y el contenido de los conocimientos y aptitudes asimilados.

Conclusiones

El dominio insuficiente de los medios, específicamente signos y símbolos, condiciona negativamente el desarrollo psicológico e intelectual de los preescolares evaluados.

La enseñanza no sólo debe dirigirse hacia la adquisición de conocimientos formales, sino también al desarrollo mental y de los hábitos escolares de los niños, lo que determinará su vida posterior.

Los resultados obtenidos contribuyen hacia la necesidad de implementar las estrategias psicopedagógicas que estimulen el desarrollo de la función simbólica en niños preescolares de diferentes estratos socio-económicos, así como hacía la formación de la actividad gráfica de manera particular.

Referencias

- Alonso, P. J. (2012). *Caracterización de la función simbólica en preescolares*. Tesis de maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cortés, J. C. (2010). *Los efectos de la actividad de análisis de cuentos sobre el desarrollo verbal en niños preescolares*. Tesis de maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
- Elkonin, D. B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S. & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205-210.
- Estévez, M. A. (2004). *Características del desarrollo intelectual como elemento de preparación para la escuela*. Tesis maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Galperin, P. Ya. (1995). Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: Quintanar L. (Ed.) *La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño*, 27-39. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- García, M. (2005). *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares*. Tesis de maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- González–Moreno. (2011). La actividad rectora de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 7, 11.
- INEE. (2008). *Informe -2008*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lázaro, E. (2001). *Análisis comparativo de dos evaluaciones, neuropsicológica y psicológica en niños de 6 y 7 años de edad de escuelas privadas y rurales*. Tesis de licenciatura. No publicada. Facultad de Psicología. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
- Montealegre, R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de tareas espaciales por niños de edad escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 22 (2), 239-252.
- Nevorovich, Ya. Z. (2010). El desarrollo de los movimientos objétales en el niño preescolar. En: Solovieva, Y. & Quintanar, L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*, 189-196. México: Trillas.

- Rueda, V. (2001). *Características de la esfera voluntaria y verbal en preescolares mayores*. Tesis de Maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Salmina, N. G. (1988). *Signo y símbolo en la enseñanza*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. G. (2000). En: N. F. Talizina (Ed.) *Manual de Psicología Pedagógica*. (p. 44). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Salmina, N. G. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*, 75-84. México: Trillas.
- Salmina, N. G. y Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salsa, A. M. (2004). Desarrollo simbólico en niños pequeños: el rol de la instrucción en la comprensión y el uso de símbolos. *Interdisciplinaria*, 21(1), 5-27.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Torres, G. C. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Tesis de maestría. No publicada. Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Uttal, D. H., Scudder, K. S. y Deloache, J. S. (1997). Manipulatives as Symbols: A new perspective on the use of concrete objects to teach Mathematics. *Journal of applied Developmental Psychology*, 18, 37-54
- Veresov, N. (2006). Leading Activity in Developmental Psychology. Concept and Principle. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(5), 7-25.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.) Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1995). El problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor.

Recibido: Septiembre 3-2012 Revisado: Noviembre 17-2011 Aceptado: Noviembre 26-2011