

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>

Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares

*Indicators of the symbolic function acquisition at a verbal level in preschoolers*Yulia Solovieva¹ • Claudia Ximena González-Moreno²

Recibido: 10/09/2015 Aceptado: 03/11/2015

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - Facultad de Psicología - Puebla - México.² Universidad Iberoamericana de Puebla - Departamento de Humanidades - Puebla - México.

Correspondencia. Claudia Ximena González-Moreno. Boulevard del Niño Poblano 2901. CP: 72197. Teléfono: +52 222 3723000. Puebla. México. Correo electrónico: clauxigo@hotmail.com.

[| Resumen |](#)

Introducción. El paradigma histórico-cultural propone estudiar la función simbólica a través de la adquisición de la experiencia externa durante la actividad conjunta del niño con los adultos. La función simbólica podría llevarse a cabo en el nivel de las acciones materializadas, perceptivas y verbales.

Objetivo. Determinar cuáles son los indicadores de adquisición de la función simbólica dentro de la zona del desarrollo próximo y la zona de desarrollo actual para las acciones verbales en niños preescolares entre los 5 y 6 años.

Materiales y método. El estudio se realizó con 180 preescolares de Bogotá, D.C. —99 niños de instituciones públicas y 81 niños de instituciones privadas—. A los participantes se les valoró la posibilidad de realizar las acciones simbólicas en el nivel verbal a través de protocolo diseñado con este propósito.

Resultados. Los resultados fueron valorados por tres expertos, lo cual permitió proponer como indicador reflexivo de adquisición de la función simbólica en el nivel verbal la posibilidad de explicar respuestas de manera desplegada.

Conclusión. La evidencia de la presencia de la función simbólica en el nivel verbal se refiere a la capacidad de reflexionar respecto a las respuestas de la propuesta de tareas independientemente o con ayuda externa por parte del adulto.

Palabras clave: Comunicación; Psicología del desarrollo, Habilidades sociales; Comportamiento (DeCS).

Solovieva Y, González-Moreno CX. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. Rev. Fac. Med. 2016;64(2):257-65. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.

Abstract

Background. The historical-cultural paradigm provides an opportunity to study symbolic function through acquisition of external experience during the joint activity of the child with adults. Symbolic function might be accomplished on the level of materialized, perceptive and verbal actions.

Objective. To identify positive and negative indicators of acquisition of symbolic function within the zone of proximal and actual development at a level of verbal actions in preschool Colombian children between 5 and 6 years old.

Materials and methods. 180 preschoolers from Bogota were included in the study (99 children from public schools and 81 from private schools). A protocol for assessment of symbolic function, especially created for the purpose of the study, was applied to all children.

Results. Results showed that for the majority of children verbal symbolic actions were not accessible for zone of either actual or proximate development. The results obtained were evaluated by three experts, who agreed on the level of positive or negative acquisition of the symbolic function.

Conclusion. It is concluded that the evidence of presence of the symbolic function at a verbal level refers to the capacity

to give a reflexive response to proposed tasks independently or by means of external help through an adult.

Keywords: Communication; Psychology; Developmental; Social Skills; Behavior (MeSH).

.....
Solovieva Y, González-Moreno CX. [Indicators of the symbolic function acquisition at a verbal level in preschoolers]. *Rev. Fac. Med.* 2016;64(2):257-65. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.

Introducción

A lo largo del desarrollo preescolar, la adquisición de las acciones intelectuales y cotidianas se inicia desde la posibilidad del uso apropiado de los objetos concretos elaborados a través de la cultura humana. Más tarde, el niño logra realizar las acciones en el nivel perceptivo sin la necesidad de operar con objetos y para el inicio de la edad escolar puede lograr la realización de las acciones verbales en el nivel complejo —usa la palabra con significado e intencionalidad. Vigotsky unió el hecho del desarrollo del significado de la palabra en la comunicación con el hecho del desarrollo de la consciencia; para este autor, la palabra refleja el mundo externo en sus relaciones (1). Lo anterior permite suponer la misma vía de adquisición para la función simbólica a través de acciones materializadas, perceptivas y verbales.

Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye (2-5). Las acciones perceptivas simbólicas consisten en la posibilidad de representar en el nivel gráfico los sustitutos de objetos que ya pueden comprenderse como símbolos perceptivos. Salsa & Vivaldi sostienen al respecto que “las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (6, p135).

Las acciones verbales simbólicas se refieren al nivel más complejo de realización de las acciones, equivalentes al aspecto lingüístico de la acción, y surgen como producto de un largo proceso de desarrollo. El niño comienza la comprensión del aspecto lingüístico de la acción antes de utilizar la palabra, considerando un sistema estable de generalizaciones o significados (1). En las primeras etapas del desarrollo, la palabra está unida con la situación, el gesto y la entonación, después la palabra se usa aún en ausencia del objeto aunque conserva la acción práctica.

Las palabras en estas acciones rebasan la necesidad comunicativa e inician la representación de situaciones simbólicas. En estas acciones el significado de las palabras excede sus referentes concretos y señala a los referentes

imaginarios posibles. La palabra se convierte en el signo de representación, porque no solo representa objetos, sino que representa a sustitutos de objetos. En la edad preescolar, el niño puede alcanzar el desarrollo simbólico en el nivel verbal, además del materializado y perceptivo, solo cuando se garantiza su participación activa en el juego de roles sociales (5,7,8).

La acción verbal puede manifestarse en denominación y en descripción, luego se transforma en conversación narrativa y argumentación; es justo allí donde surge la acción verbal simbólica. El uso del lenguaje implica un cierto grado de desarrollo simbólico superior debido a que el lenguaje no solo representa al objeto, sino también a los sustitutos, a las situaciones imaginarias (9).

El lenguaje se usa para mantener la colaboración con los adultos dentro de la actividad conjunta con los objetos en el contacto verbal del niño, lo cual permite que surjan y se establezcan los significados en su aspecto referencial (10). La acción verbal denominativa posibilita que el niño le dé nombre a los objetos. La acción verbal simbólica narrativa requiere la selección y organización de ideas para contar con palabras algo que está sucediendo, al principio esta acción no es completamente reflexiva para el niño. En las condiciones de comunicación constante reflexiva y dialogante propuesta por parte del adulto, el niño puede adquirir la posibilidad propia para reflexionar de forma consciente sobre lo que él dice y cómo lo dice. La acción verbal simbólica argumentativa posibilita dar razones a situaciones imaginarias y generalizadas y no solo a las situaciones concretas de la vida cotidiana. El signo en las acciones verbales al principio es medio de comunicación y tan solo después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad (11).

Vigotsky sostiene que “La palabra adquiere sentido en su contexto y como es sabido cambia de sentido en contextos diferentes. La palabra significativa es el microcosmos de la consciencia humana. La consciencia se refleja en la palabra” (12, p287). Además, la palabra codifica nuestra experiencia y, con ayuda del lenguaje que designa objetos, el niño pasa a relacionarse con objetos que no percibe directamente porque la palabra duplica el mundo y le da al niño la posibilidad de operar mentalmente con objetos, inclusive en su ausencia (1). El significado de la palabra es lo que posibilita la unidad del pensamiento y el lenguaje (11); por ello, se puede pensar que los significados verbales se desarrollan conforme se establezca el nivel verbal de las acciones simbólicas. De esta manera, se hace posible la referencia no solo a los objetos concretos, sino también a las situaciones probables, supuestas e imaginarias.

En un primer momento, la acción verbal simbólica es reflejo de la acción simbólica materializada o perceptiva realizada con el objeto o imagen; en este proceso se usan las palabras,

los movimientos, los gestos y las expresiones emocionales. Más adelante, la acción simbólica logra transcurrir en el nivel puramente verbal sin necesidad de presencia de objetos o imágenes y puede proyectar y ordenar la conducta del niño. En palabras de Vigotsky “las acciones verbales son las conductas más importantes relativas al uso de signos en el desarrollo infantil” (13, p190). Las acciones verbales se caracterizan por el hecho de que el objeto de la acción está representado en forma verbal externa (14). Esta forma de acción es la segunda vía de la interiorización de la acción, de su transformación en forma mental (15). Con las acciones verbales simbólicas, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta (13).

La regulación del comportamiento por medio de la palabra lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada que se hace cada vez más reflexiva e individualizada y corresponde más a la propia personalidad (11,12). Se podría decir que, entonces, surge el nivel del pensamiento verbal; las acciones verbales dirigen y determinan el proceso intelectual (16) y, como dice Vigotsky, “Lo central es el uso funcional del signo o de la palabra como medio, a través del cual el niño dirige sus propias operaciones psíquicas, controlando el curso de su actividad y orientándola a resolver una tarea” (12, p132).

Siguiendo la teoría de Vigotsky (11), se hace posible la determinación de indicadores que reflejen la presencia de la función simbólica en el nivel de acciones verbales. Dicha determinación puede incluir no solo las acciones que el niño puede realizar de manera individual —zona del desarrollo actual—, sino también las acciones simbólicas que el niño puede realizar con ayuda del adulto —zona de desarrollo próximo—. La zona de desarrollo próximo se refiere a lo que el niño puede hacer con la orientación del adulto, habilidad que en un momento cercano se desarrollará de manera independiente si se contribuye con este proceso (17). Estos aspectos están ausentes en las investigaciones sobre la función simbólica.

El objetivo de este estudio es determinar los indicadores de adquisición de la función simbólica que se pueden encontrar dentro de la zona del desarrollo próximo y la zona de desarrollo actual para las acciones verbales en niños preescolares.

Método

Participantes

En el estudio participaron 180 niños preescolares colombianos, entre los 5 y 6 años de edad, de ocho instituciones educativas de Bogotá, D.C. —cuatro de carácter público y cuatro de carácter privado—. Se incluyeron instituciones públicas y privadas por el interés de estudiar las características

comunes de la adquisición de la función simbólica en el nivel verbal en ambos tipos de instituciones. Además, las instituciones se escogieron por encontrarse ubicadas en diferentes localidades de la ciudad: Usaquén, Suba, Antonio Nariño, Rafael Uribe Uribe, Teusaquillo, Kennedy, Puente Aranda y Mártires. Dentro de cada institución los participantes se eligieron de manera aleatoria (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la población estudiada de acuerdo con su procedencia y género.

Procedencia Género	Instituciones Públicas	Instituciones privadas	Edad media
Niñas	49	40	5.2 años
Niños	50	41	5.2 años

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para evaluar el nivel de adquisición de la función simbólica y precisar los indicadores cualitativos, se utilizaron tareas del protocolo diseñado por Solovieva & Quintanar (18); en este, las tareas verbales permiten valorar las posibilidades del niño para utilizar palabras como sustitutos de imágenes y situaciones.

En este estudio se analizaron únicamente las acciones simbólicas verbales a través de diversas tareas de generalización en la expresión verbal (Tabla 2) y se valoró la posibilidad de los niños preescolares de acceder a las acciones propuestas en la evaluación. Ante la imposibilidad de realizar las tareas de forma independiente, se brindaron ayudas por parte del adulto, lo cual permitió establecer la zona del desarrollo próximo. La ayuda en orientación implicó elaborar la base orientadora de la acción, es decir, el sistema de condiciones en el que realmente se apoya el niño al cumplir la acción, la cual considera construir la imagen de la situación presente, identificar el significado —sistema estable de generalizaciones— y el sentido —de acuerdo a la necesidad del sujeto— de los componentes básicos en esta situación (1), elaborar el plan de las acciones futuras y regular la acción durante su ejecución (14,19,20).

En este estudio se plantearon las siguientes formas de apoyos: 1) la conversación dialógica —diálogo compartido entre el evaluador y el niño sobre el contenido de la tarea—, 2) la repetición de la instrucción por parte del adulto —ayuda más elemental—, 3) el ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto y 4) la animación emocional que el adulto le brindaba al niño. Si el niño no accedía a las tareas a pesar de las ayudas brindadas, se concluía que el nivel de las acciones verbales no era accesible. En la Tabla 2 se presenta la estructura y el contenido del protocolo de evaluación.

Tabla 2. Características de la población estudiada de acuerdo con su procedencia y género.

Tareas	Descripción
Cómo saber cuándo una frase es más larga que otra	<i>Instrucción:</i> te voy a decir dos frases: ¿cómo podemos saber cuál frase es más larga que la otra? Se leen las dos frases: Me gusta jugar. Nuestro país es Colombia. <i>Reflexión:</i> ¿por qué sabes que esa es la frase más larga?
Cómo saber cuándo una palabra es más larga que otra	<i>Instrucción:</i> te voy a decir dos palabras: ¿cómo podemos saber cuál palabra es más larga que otra? Se leen las palabras: Tren. Camioneta <i>Reflexión:</i> ¿por qué sabes que esa es la palabra más larga?
Se puede o no llamar vaca a una gata	<i>Cambio de nombre</i> <i>Instrucción:</i> se le pregunta al niño ¿se puede poner el nombre de "vaca" a una "gata"? <i>Reflexión:</i> ¿cómo podrías explicar que una gata se podría llamar vaca? Si responde "no" ¿por qué?
Contar un cuento desde el punto de vista del personaje	Se analiza la posibilidad de contar un cuento desde el punto de vista de un personaje. <i>Instrucción:</i> ¿te sabes el cuento de los tres cerditos? Por favor elige uno de los personajes del cuento y me cuentas el cuento como si tú fueras uno de los personajes. Si el niño no conoce este cuento se le pregunta qué cuento se sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje que elige. Si el niño no se sabe ningún cuento entonces se le pide que elija algún programa de la televisión y que cuente la historia como si él fuera el personaje que elige. Se registra si el niño accede y se apropia del personaje o si no lo logra. Se le recuerda al niño "como si tu fueras...". Por ejemplo, si el niño elige un cerdito se inicia el cuento: "Había una vez tres hermanitos, tres cerditos. Nosotros nos divertíamos. Un día yo le dije... Continúa el cuento: "Los tres cerditos, como si tu fueras uno de los tres cerditos...". <i>Reflexión:</i> ¿cómo sabes lo que tienes que hacer en el cuento?

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

En un primer momento, se contactó a las directivas de ocho instituciones educativas de Bogotá, D.C., 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; en esta misma reunión se les dijo a los padres que con sus hijos se iban a realizar actividades de juego y conversaciones de manera individual con las evaluadoras, dentro de la institución educativa, en una sesión de una hora. Luego se realizó el análisis de resultados de acuerdo a las características de las respuestas de los niños.

Se evaluaron 180 niños preescolares de grado transición y cada uno fue valorado por un estudiante de Licenciatura en Pedagogía y la investigadora, quienes registraban lo que el niño decía y hacía en cada tarea. Los evaluadores fueron capacitados previamente a nivel teórico, metodológico y práctico para la aplicación del protocolo de evaluación. Además, se tuvo la posibilidad de tener tres expertos especialistas en desarrollo psicológico —dos psicólogos y una fonoaudióloga— por cada niño en cada protocolo de evaluación aplicado. La participación de los tres expertos buscaba triangular la información que se recogía de cada niño para asegurar su validez de contenido.

Se diseñó un protocolo de observación en el que se detallaban las posibles respuestas que podían dar los niños a cada tarea. La calificación de cada tipo de respuesta se hacía en una escala de 0: *no se presenta ese tipo de respuesta* y 1: *se presenta ese tipo de respuesta*. Después de que los tres expertos se capacitaron en el empleo de este protocolo, de manera independiente, cada uno analizó la interacción niño-adulto evaluador y en los videos que se grabaron previamente. Se calculó el índice de concordancia inter-evaluador.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante R Core Team (21) e incluyó la prueba estadística *W* de Kendall (22) para establecer si había concordancia entre las respuestas de los tres expertos. La prueba *W* de Kendall ofrece valores entre 0: *no concordancia* y 1: *acuerdo absoluto* y un *p-valor* que da cuenta de la significancia del valor *W*. En general, se considera que valores *W* entre 0.8 y 1 (22) suponen una alta concordancia entre la calificación de los expertos.

En los casos en que no hubo concordancia entre la calificación de los tres expertos, se empleó el criterio del máximo con el fin de tomar la información de manera positiva (22). Así, si uno de los expertos observaba la presencia de la acción y los otros dos no, se le daba la razón al primero. Ahora bien, es importante mencionar que los expertos coincidieron en la mayoría de las respuestas; solo en un 2% de los casos se empleó el criterio anteriormente mencionado.

Por otra parte, se realizó un análisis de componentes principales (23); se eligió este tipo de análisis debido a la necesidad de descubrir qué variables del conjunto estaban asociadas a subconjuntos coherentes que son relativamente independientes unos de otros. La interpretación se realizó de acuerdo a la cercanía de los tipos de respuesta y al ángulo que estas formaban. Además, se eligió esta técnica debido a que es posible controlar la pérdida de información mediante el concepto de varianza, ya que la figura muestra el porcentaje de información contenida en cada uno de sus ejes.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (24) y con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, México, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa de acuerdo a las exigencias legales conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

El objetivo de este estudio fue determinar cuáles son los indicadores de adquisición de la función simbólica que se pueden encontrar en la zona del desarrollo próximo y la zona de desarrollo actual para el nivel de desarrollo de las acciones verbales en niños preescolares entre los 5 y 6 años. Los hallazgos de los parámetros cualitativos muestran la presencia de diversos tipos de respuesta para cada tarea según las observaciones realizadas por los expertos, como se ve en la Tabla 3, donde se muestran los tipos de respuestas que se obtuvieron durante la evaluación.

Tabla 3. Tipos de respuesta en tareas de acciones simbólicas verbales.

Tareas	Tipos de respuesta	
	Presencia de la función simbólica	Ausencia de la función simbólica
Cómo saber cuándo una frase es más larga que otra.	<ul style="list-style-type: none"> *Responde que la que tiene más palabras. *Responde que la que tiene más sonidos. *Responde que es necesario contar las palabras. *Responde de manera reflexiva respecto al porqué de su respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> *Responde de manera incoherente. *Mezcla las dos frases. *Cambia alguna palabra de la frase. *Cambia el orden de la frase. *Solo dice una parte de la frase.
Cómo saber cuándo una palabra es más larga que otra.	<ul style="list-style-type: none"> *Responde que la que tiene más letras. *Responde que la que tiene más sonidos. *Responde que es necesario contar las letras. *Responde que es necesario contar los sonidos. *Responde de manera reflexiva respecto al porqué de su respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> *Responde de manera incoherente. *Mezcla las dos palabras. *Cambia alguna palabra.
Se puede o no llamar vaca a una gata.	<ul style="list-style-type: none"> *No va a dar leche, solo es cambio de nombre. *No tiene cuernos, solo es cambio de nombre. *Explica que si cambiamos el nombre el objeto no cambia. 	<ul style="list-style-type: none"> *Va a dar leche para que tomemos. *Tiene cuernos y hace como la vaca. *Toma como relación directa la palabra y el objeto. *Responde de manera incoherente.
Contar el cuento desde el punto de vista del personaje.	<ul style="list-style-type: none"> *Narra el cuento desde el punto de vista del personaje que elige. *Utiliza correctamente las relaciones semánticas del "yo" de acuerdo al cambio realizado. *Explica de manera reflexiva el porqué de la elección de su personaje. 	<ul style="list-style-type: none"> *Narra el cuento pero no logra asumir el personaje. *No utiliza relaciones semánticas correctamente. *Pérdida del objetivo en la actividad, se desvía del contenido del cuento.

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores pueden mostrar la presencia del desarrollo simbólico que hace parte de la zona de desarrollo próximo, cuyo descubrimiento depende de la participación del adulto con diversos tipos de apoyo. Los indicadores reflexivos muestran un nivel de desarrollo simbólico complejo, es decir, que hacen parte de la zona del desarrollo actual.

Los resultados de aplicación de las tareas mostraron que de los 180 niños solo 4 presentaron el indicador reflexivo "explica su respuesta de manera reflexiva". También se identificó que la opinión de los tres expertos fue coincidente con el 1% de significancia, por lo cual se concluye que el coeficiente de

W Kendall no fue producto del azar, sino que reflejó el carácter intrínseco de acuerdo de los expertos, estadísticamente significativo.

A los niños que no lograron realizar las tareas se les proporcionaron las ayudas en forma de diálogo sobre el contenido de la pregunta; se hizo repetición, animación o presentación de ejemplos. Se observó que 13% de los niños lograron contestar positivamente en las condiciones de ayuda del adulto. Los porcentajes de los niños que acceden, acceden con ayuda y no acceden, junto con el coeficiente de coincidencia de la opinión de los expertos, se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Respuestas de los niños y valoración de expertos.

Indicador	Número de niños que accede sin apoyo	Número de niños que accede con apoyo	Número de niños que no accede	Coefficiente de W Kendall	p
Explica su respuesta de manera desplegada	2% (4 niños)	13% (23 niños)	85% (153 niños)	1.00	0.00*

*Significativo al 1%. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa el comportamiento de los diversos tipos de respuesta —presencia de la función simbólica, ausencia de la función simbólica, accede sin apoyo, accede con apoyo y no accede— evidenciados y analizados por los expertos.

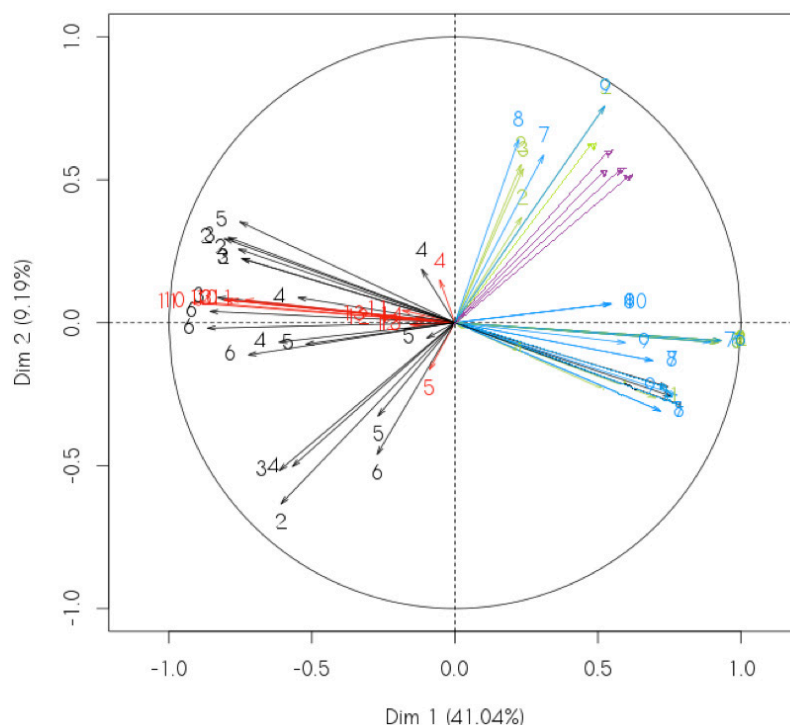


Figura 1. Gráfico de análisis de componentes principales para el nivel de acciones verbales. Fuente: Elaboración propia.

El resultado del análisis multivariado se interpreta de la siguiente manera: si dos o más tipos de respuesta están asociadas, entonces las flechas están muy cercanas; si las flechas son opuestas, entonces los conceptos tienen significados opuestos en las opiniones de los expertos. La longitud de una flecha da cuenta de la importancia del tipo de respuesta en el análisis, es decir, los tipos de respuesta con una flecha de mayor longitud presentan una mayor preponderancia en el análisis.

Se observa cómo los indicadores del desarrollo reflexivo —color verde— se agrupan hacia la derecha junto con el acceso a la actividad sin apoyo —color morado—, lo cual evidencia la presencia del desarrollo de la función simbólica en el nivel complejo. A la izquierda se puede ver que se agrupan todos los tipos de apoyo —color negro—, así como la ausencia

de desarrollo simbólico —color rojo— y el no acceso a las tareas propuestas.

Lo anterior muestra que aunque se presentan diversos tipos de apoyo cuando los niños no han alcanzado un nivel de desarrollo simbólico en el nivel de acciones verbales, estos no logran acceder a las actividades que se plantean.

En la Tabla 5 se presentan ejemplos concretos en casos de presencia de la reflexión durante la realización de la tarea verbal propuesta. Los ejemplos que siguen ilustran de qué forma se puede apreciar cuando las acciones simbólicas verbales se encuentran en la zona del desarrollo actual.

En la Tabla 6 se presentan ejemplos de respuestas en casos de ausencia de la reflexividad.

Tabla 5. Ejemplos de respuestas reflexivas independientes.

Tareas	Descripción
Cómo saber cuándo una palabra es más larga que otra	El niño dice que una palabra es más larga que otra cuando tiene más sonidos. Ejemplo: "camioneta" es más larga que "tren" porque tiene más sonidos y suena más larguito.
Cómo saber cuándo una frase es más larga que otra	El niño dice que una frase es más larga que otra cuando tiene más palabras o más sonidos. Ejemplo: la frase "nuestro país es Colombia" es más larga porque tiene más palabras y suena más larguito que "me gusta jugar".
Se puede o no llamar vaca a una gata	El niño dice que sí se le puede poner el nombre de una vaca a una gata. Ejemplo: La gata sigue siendo una gata pero ahora tiene el nombre de vaca, lo que cambia es el nombre.
Contar el cuento desde el punto de vista del personaje	El niño explica por qué elige un personaje en un cuento y narra la historia como si fuera este personaje. Ejemplo: "me gusta el cerdito mayor porque es más listo y más fuerte para construir la casa de madera y para ayudar a sus hermanitos cerditos". "Yo soy el cerdito mayor y construyo una casita de ladrillos, mis hermanitos construyen casas de paja y madera, el lobo viene y sopla y sopla y las derrumba, pero mi casa no la derrumba porque es muy fuerte y mis hermanitos se vienen rápido corriendo a mi casa y el lobo no los logra alcanzar".

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Ejemplos de respuestas en el caso de la ausencia de la función simbólica.

Tareas	Descripción
Cómo saber cuándo una palabra es más larga que otra	Niño: ajá, eh..., mmmm, no sé. Evaluador: ¿cuál palabra es más larga tren o camioneta? Niño: tren. Evaluador: ¿por qué crees que esa es la palabra más larga? Niño: tiene muchos vagones. El tren avanza muy suave porque se le acaban las cosas, es chiquito puede ir más rápido. La camioneta avanza más rápido que el tren y toda la gente puede caber en el tren.
Cómo saber cuándo una frase es más larga que otra	Niño: am, em, no sé (silencio prolongado). Evaluador: te voy a decir dos frases ¿de qué manera podrías saber cuál es más larga? Una es "me gusta jugar" y la otra "nuestro país es Colombia". Niño: mmm, em, no sé (silencio). Evaluador: ¿cuál de las dos frases es más larga? Niño: es... mmm... es... mmm... no sé cuál es larga.
Se puede o no llamar vaca a una gata	Evaluador: ¿tú crees que se le puede poner el nombre de vaca a una gata? Niño: no o sí no la vaca se iría de una a aplastar al hombre, o si no la gata te rasguñaría, las gatas no comen eso, pues es una gata brava nos rasguñaría. La gata no es una vaca y la vaca no es un gato y yo tengo una gata para que no se vuelva loca otra vez y eso para mí es gata. Una gata si la quiere rasguñar si la hecha a otro lado, ella comería.
Contar el cuento desde el punto de vista del personaje	Evaluador: ¿te sabes el cuento de los tres cerditos? Niño: sí. Evaluador: elige a uno de los personajes por favor. Niño: la casa. Evaluador: ¿cuáles son los personajes de ese cuento? Niño: tiene muchas casas. Evaluador: en ese cuento los personajes son los cerditos y el lobo ¿cuál personaje te gusta? Niño: 9 cerditos y el lobo. Evaluador: ¿te gusta el lobo? Niño: sí. Evaluador: qué tal si me cuentas esa historia como si tú fueras el lobo. Niño: 1, 2, 8, 9, 8, 12, 15, 15, 18, 20 lo poniste a jugar.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados de este estudio mostraron que la mayoría de los niños (85%) de las instituciones participantes no accedieron a las acciones simbólicas verbales a pesar de las ayudas brindadas por el evaluador. Sólo 2% de los niños mostraron la posibilidad de realización de las tareas sin ayuda del adulto, mientras que 13% lograron realizarlas con ayuda del adulto.

Se encontró que el indicador común del desarrollo simbólico en el nivel verbal identificado por los expertos se manifiesta en la presencia de respuestas reflexivas desplegadas de los niños cuando ellos explican lo que contestan y se dan cuenta de ello. Durante la orientación brindada por el adulto, se identificó que el tipo de apoyo más utilizado fue la conversación dialógica. Con apoyo, el 13% de los niños accedió a las tareas propuestas reflexivas, lo cual indica que las acciones simbólicas verbales se encuentran en la zona del desarrollo próximo.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran el nivel insuficiente de adquisición de las acciones simbólicas verbales en las instituciones preescolares urbanas tanto públicas como privadas. Los cuatro niños que presentaron el indicador reflexivo “explica su respuesta de manera reflexiva” hacían parte del grupo de las instituciones privadas. Un bajo nivel verbal simbólico limita las posibilidades de interacción comunicativa con los otros y obstaculiza la posibilidad de los niños para la adquisición de conocimientos científicos.

Estos datos concuerdan con lo obtenido en investigaciones previas realizadas en Colombia y México, en las cuales se evidencia el nivel bajo de desarrollo simbólico de los niños preescolares en las escuelas públicas y privadas (8,25,26).

Este estudio muestra que los niños en edad preescolar aún no han logrado pasar al nivel de la representación simbólica verbal reflexiva, lo cual obstaculiza las posibilidades de transformación del pensamiento en palabras de forma desplegada y reflexiva.

El hecho de que las acciones simbólicas verbales se encuentren en la zona del desarrollo próximo al finalizar la edad preescolar demuestra bajo nivel para la introducción de la lectura, la escritura y el cálculo, que son actividades complejas que exigen el nivel del desarrollo simbólico verbal también en el nivel complejo. La inclusión temprana de tareas mecanizadas y repetitivas con el contenido de letras y cifras no es accesible para los niños de esta edad, debido a que ellos no reflexionan acerca de dichos contenidos. La forma de enseñanza preescolar tradicional no permite garantizar el nivel apropiado de desarrollo verbal comunicativo y simbólico

en esta importante edad del desarrollo (27,28). A partir de lo anterior, es posible plantear la necesidad de inclusión de las actividades comunicativas con el contenido verbal enriquecido y dirigido por el educador de forma constante en la edad preescolar (8,29-31).

Se considera que con este estudio es posible iniciar líneas de investigación que se dirijan a la función simbólica en la edad preescolar debido a su implicación en el ámbito psicológico y educativo.

Se concluye que la evidencia de la presencia de la función simbólica en el nivel verbal se refiere a la capacidad de reflexionar respecto a las respuestas de la propuesta de tareas independientemente o con ayuda externa por parte del adulto.

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por las autoras.

Financiación

Ninguna declarada por las autoras.

Agradecimientos

A los niños que participaron en este estudio.

Referencias

1. **Luria AR.** Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor Libros; 1995.
2. **Galperin PY.** La psicología del pensamiento y la doctrina de la formación por etapas de los actos mentales. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1966.
3. **Solovieva Y.** El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; 2004.
4. **Talizina NF.** La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Puebla: Colección Neuropsicología, Educación y Desarrollo; 2009.
5. **Solovieva Y, González-Moreno CX, Quintanar-Rojas L.** Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia: State of the Art.* 2015;8(2):61-72. <http://doi.org/bcxp>.
6. **Salsa AM, Vivaldi RA.** Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria.* 2012;29(1):133-149. <http://doi.org/bcxq>.
7. **González-Moreno CX, Solovieva Y, Quintanar-Rojas L.** El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Av. Psicol. Latinoam.* 2014;32(2):287-308. <http://doi.org/zmt>.
8. **González-Moreno CX, Solovieva Y, Quintanar-Rojas L.** Educational policies and activities for preschool children: Reflections from the cultural-historical approach and activity theory. *Rev. Fac. Med.* 2014;62(4):647-58. <http://doi.org/bcxfs>.

9. **Solovieva Y, Quintanar-Rojas L.** Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*. 2013;25(2):167-82. <http://doi.org/bcxt>.
10. **Elkonin DB.** Obras escogidas. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1989.
11. **Vigotsky LS.** Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor; 1995.
12. **Vigotsky LS.** Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor; 2001.
13. **Vigotsky LS.** Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor; 1996.
14. **Galperin PY.** Introducción en la psicología general. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1976.
15. **Talizina NF.** Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso; 1988.
16. **Obukhova LF.** Etapas de formación del pensamiento infantil. Moscú: Universidad Estatal de Moscú; 1972.
17. **Solovieva Y.** La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural. México, D.F.: Ediciones CEIDE; 2014.
18. **Solovieva Y, Quintanar-Rojas L.** Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla; 2014.
19. **Galperin PY.** Actividad psicológica como ciencia objetiva. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales; 1998.
20. **Solovieva Y, Quintanar-Rojas L.** Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. In: Patiño H, López V, editors. *Prevención y evaluación en Psicología*. Puebla: Manual Moderno; 2014. p. 61-74.
21. R Development Core Team. R: A language and environment for statistical computing. Vienna: the R Foundation for Statistical Computing. 2014 [cited 2015 Aug 31]; Available from: <https://goo.gl/IF3HZF>.
22. **Kendall MG, Babington-Smith B.** The Problem of m Rankings. *Ann. Math. Statist.* 1939;10(3):275-87. <http://doi.org/frk6vj>.
23. **Lebart L., Morineau A, Piron M.** Statistique exploratoire multidimensionnelle. Paris: Dunod; 1995.
24. Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Helsinki: AMM; 1964 [cited 2015 agosto 31]. Available from: <http://goo.gl/vd4ULi>.
25. **González-Moreno CX, Solovieva Y.** Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*. 2015;13(2):79-94. <http://doi.org/bfd6>.
26. **Bonilla-Sánchez MR., Solovieva Y, Jiménez-Barreto NR.** Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*. 2012;5(2):56-69.
27. **Salmína N, Filimonova O.** Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor. México, D.F.: Universidad Autónoma de Tlaxcala; 2001.
28. **Salmína N.** La función semiótica y el desarrollo intelectual. In: Solovieva Y, Quintanar L, editors. *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México, D.F.: Trillas; 2010. p. 75-86.
29. **Solovieva Y, Quintanar L.** La actividad de juego en la edad preescolar. México D.F.: Trillas; 2012.
30. **González-Moreno CX.** Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.* 2015;63(2):235-41. <http://doi.org/bcz8>.
31. **González-Moreno CX, Solovieva Y.** Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*. 2014 [cited 2015 Sep 3];9(2):58-79. Available from: <http://goo.gl/3dSQiS>.