



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA**

**“Desarrollo de la Función Simbólica en Preescolares
Menores a Partir del Juego Temático de Roles Sociales”**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRO EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN
NEUROPSICOLÓGICA**

PRESENTA:

JOSUÉ OMAR NAVA MANZO

DIRECTOR:

DRA. MARÍA DEL ROSARIO BONILLA SÁNCHEZ

ASESORES:

DRA. YULIA SOLOVIEVA

MTRO. MARCO ANTONIO GRACÍA FLORES



PUEBLA, PUE.

MAYO 2017

Los miembros que conforman el honorable comité tutorial y de jurado corresponden a los siguientes:

Directora de Tesis: Dra. Ma. del Rosario Bonilla Sánchez .

Asesor Metodológico: Dra. Yulia Solovieva.

Lector: Mtro. Marco Antonio García Flores.

RECONOCIMIENTO

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haber otorgado la beca número 661558/572524, con la cual fue posible la elaboración de este proyecto.

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haber otorgado la beca mixta 572519, con la cual fue posible realizar la estancia académica en el Centro Internacional de Restauración Neurológica (CIREN) en el periodo de Junio y Julio de 2016.

A la Vicerrectoría de Investigación y estudios de Posgrado (VIEP) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por el apoyo económico brindado durante la elaboración de este proyecto y por medio del cual me fue posible asistir como ponente al IX Congreso Nacional de Neuropsicología (Octubre, 2016), Monterrey, México presentando el trabajo llamado “Formación de la función simbólica a partir del juego temático de roles sociales en la edad preescolar temprana”, en modalidad de simposio. Asimismo por el apoyo

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis dentro del Programa II. Investigación y Posgrado. Aseguramiento de la calidad en el Posgrado. Indicador establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2013 – 2017.

AGRADECIMIENTOS

Al cuerpo académico de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica quienes aportaron tiempo, dedicación y conocimientos para enriquecer mi formación.

A mi directora de tesis, Dra. María del Rosario Bonilla Sánchez; a mi asesora metodológica la Dra. Yulia Solovieva y a mi lector el Mtro. Marco Antonio García Flores. Agradezco el apoyo brindado para realizar esta investigación y difundirla en distintos espacios.

A todos mis compañeros de generación XVII, XVIII y XIX quienes enriquecieron el curso del posgrado en todos los aspectos, por compartir sus historias, su conocimiento y su tiempo. Por el compañerismo y los momentos de recreación.

A los directivo y cuerpo docente colegio Kepler y al Instituto Iberia, por permitirme realizar la investigación dentro de los planteles, apoyarme en las actividades del programa y proporcionarme los recursos para desarrollarla.

DEDICATORIA

A mis padres Alejandro Hugo Nava Castro y Arcelia Manzo Romero por apoyar mis proyectos y siempre impulsarme hacia adelante. Por ser una fuente de inspiración y crecimiento personal.

A mi esposa Bibiana Ordoñez, por demostrarme que el amor puede sobreponerse al tiempo y la distancia. Por ser mi compañera de vida y mi razón de seguir adelante.

A Esmeralda Rivera Ramírez, Laura Libertad Ruíz, Mariana Gordillo Morales, Mercedes Cabrera Santiago y Cristian Mancilla Corona, mis amigos más cercanos durante estos dos años de viaje. Mi más sincera estima hacia ustedes, espero la vida en algún momento vuelva a encontrarnos nuevamente.

A Rogelio, Yeyetzi y Yuly por ser unos excelentes mentores de ciencia, cine y de vida. Me siento afortunado de conservar su amistad y de haber aprendido de ustedes.

Al Dr. Vicente Arturo López Cortés y su esposa Mtra. Guadalupe Tlalpan por su infinita amistad, su apoyo incondicional y sus grandes enseñanzas; sin ustedes este posgrado no hubiese sido posible. Gracias por su cariño y los gratos momentos de convivencia.

Agradezco a todos aquellas personas, cuyos nombres no se encuentran escritos por cuestiones de espacio, pero que sin duda han sido importantes en este periodo de mi vida.

ÍNDICE TEMÁTICO

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4

Capítulo I

1.1 Antecedentes del panorama educativo en preescolar	6
1.2 Antecedentes del estudio del juego en el paradigma histórico cultural.....	7
1.3 Antecedentes del estudio de la función simbólica en el paradigma histórico-cultural	8

Capítulo II

2.1 El desarrollo psicológico infantil. Un enfoque histórico-cultural	13
2.1 La edad psicológica	13
2.2 La edad preescolar	16
2.3 El juego en la edad preescolar.....	18
2.5 Estadios o niveles de desarrollo del juego	20
2.6.1 La función simbólica en el paradigma cognitivo	23
2.6.2 La función simbólica en el paradigma histórico-cultural.....	26
2.7 La función simbólica como requisito para la escuela	29
2.8 La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.....	31

Capítulo III

3.1 Metodología.....	34
3.2 Planteamiento del problema.....	35
3.3 Objetivos	36
3.4 Hipótesis.....	37
3.5. Diseño experimental de la investigación	38
3.5.1 Variables.....	40
3.5.2 Muestra	40
3.5.3 Instrumentos de evaluación.....	42
3.5.4 Criterios de análisis cuantitativo.....	45
3.5.5 Criterios de análisis cualitativo	46
3.6 Procedimiento.....	55

Capítulo IV

4.1 Resultados del curso de aplicación del programa	59
4.2 Resultados de acciones objetales pre-test.....	65
4.3 Resultados de acciones objetales post-test	69
4.3 Resultados de evaluación de la función simbólica pre-test	79
4.4 Resultados de función simbólica post-test	87

Capítulo V

5.1 Discusión.....	117
5.2 Conclusiones	123
Referencias bibliográficas	124

RESUMEN

De acuerdo con el paradigma de la psicología histórico-cultural se ha considerado la etapa preescolar como un periodo de suma importancia en el desarrollo psicológico del niño. Vigotsky, en conjunto con sus seguidores, han identificado que en esta edad surgen las principales formaciones psicológicas en el niño. Estas formaciones conllevan a cambios importantes en la estructura psíquica del niño.

El objetivo de la presente investigación consistió en identificar el impacto de la actividad de juego temático de roles sociales en el desarrollo de la función simbólica en niños de 3 y 4 años. Se trabajó con 11 niños (4 niñas y 7 niños) adscritos a una institución preescolar regular.

Para el desarrollo de la investigación se conformaron dos grupos de niños. Un grupo experimental fue sometido a un programa formativo de juego durante 69 sesiones (7 meses), mientras que otro fungió como grupo control. El objetivo del programa se dirigió a desarrollar la actividad simbólica a partir del juego de roles. Asimismo se caracterizó el proceso de desarrollo durante la implementación del programa.

Las evaluaciones se realizaron con los protocolos: "Evaluación de las acciones objetales" y "Protocolo de evaluación de la función simbólica" (Solovieva & Quintanar, 2014).

Al finalizar la aplicación del programa se realizó una revaloración psicológica de ambos grupos. Los resultados de la investigación mostraron diferencias significativas cualitativas y cuantitativas al comparar el desempeño antes y después de la aplicación del programa entre ambos grupos de estudio, mostrando cambios favorables en el grupo experimental.

INTRODUCCIÓN

La edad preescolar es un periodo, en el cual se desarrollan las principales formaciones psicológicas. Estas formaciones posteriormente garantizan la inserción exitosa a la escuela primaria. La función simbólica es una neoformación esencial en el proceso de desarrollo del niño, la cual consiste en la posibilidad de utilizar símbolos y signos externos e internos por parte del sujeto (Salmina. En: González-Moreno, 2015, p. 236).

De acuerdo con el paradigma histórico cultural el desarrollo de la función simbólica atraviesa por distintos niveles de acción, los cuales posteriormente permiten al niño proponer y emplear signos y símbolos más elaborados en la resolución de problemas escolares, la escritura, el cálculo, entre otros (Salmina & Filimonova, 2001; Salmina, 2010; González-Moreno, 2015).

En múltiples investigaciones se ha observado que el juego de roles tiene un impacto positivo en el desarrollo psicológico infantil (García, 2005; Brédikyté, 2011; Torres, 2011; Jiménez, 2013; Bonilla, 2013; González-Moreno, 2015). Particularmente, se han realizado estudios desde el paradigma neuropsicológico histórico cultural, en los cuales se han referido cambios en distintos niveles de desarrollo de la función simbólica (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009; González-Moreno, 2015; Bonilla & Solovieva; 2016). Por lo tanto, el juego es una forma de actividad imprescindible, que condiciona el surgimiento de la función simbólica.

Debido a su importancia en la actividad escolar y en el desarrollo psicológico infantil, la presente investigación pretende aportar evidencia respecto a las condiciones y niveles de acción en las que se desarrolla la actividad simbólica en niños preescolares.

En el capítulo I se exponen los antecedentes relacionados al estudio del juego en la edad preescolar y el desarrollo de la función simbólica.

En el capítulo II se describen los conceptos de desarrollo psicológico desde la perspectiva histórico-cultural y los principios del juego temático de roles sociales. También se discuten los conceptos teóricos que conceptualizan la función simbólica desde el paradigma cognitivo e histórico-cultural.

En el capítulo III se expone la metodología de la investigación. Enfatizando en el método empleado para el desarrollo de la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados cualitativa y cuantitativamente. Asimismo, se exponen y comparan las ejecuciones de los niños evaluados.

Finalmente en el capítulo V se discuten los resultados y se establecen las conclusiones del estudio.

Capítulo I

1.1 Antecedentes del panorama educativo en preescolar

Para delimitar con precisión el marco en el que se desarrolla la presente investigación se iniciará con un análisis de las condiciones educativas actuales de la población preescolar y escolar.

Debido al crecimiento demográfico, en México existe una alta demanda de los servicios educativos a temprana edad. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cerca del 90% de los niños de cuatro años de edad en México están matriculados en educación preescolar. Es decir, 4 puntos porcentuales arriba del promedio (OCDE, 2015).

De acuerdo a cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los niños de educación preescolar no poseen las habilidades mínimas establecidas en el currículo de 'Lenguaje y Comunicación'. Puesto que, el 45% de la muestra se ubica en el nivel básico, el 31% en el nivel medio y sólo el 15% de los alumnos se ubica en el avanzado. A nivel nacional el 49% de los niños evaluados posee habilidades matemáticas básicas, el 27% se sitúa en un nivel medio y sólo el 15% alcanza un nivel avanzado (INEE, 2008).

Al finalizar la educación escolar regular, los estudiantes obtienen un perfil deficiente en las mismas áreas. El 60.5% de los alumnos que finalizan el sexto grado de primaria no poseen habilidades matemáticas básicas, es decir no saben resolver problemas. El 49.5 % de los estudiantes egresa de la escuela primaria en un nivel inferior en áreas de lenguaje y comunicación, accediendo únicamente a la selección de información escrita en textos descriptivos sencillos (INEE, 2016).

Por otra parte, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2015, señalan que solo el 1% de los estudiantes mexicanos logran alcanzar los niveles de competencia y excelencia en áreas de lectura, ciencia y matemáticas a los 15 años (OCDE, 2016).

En relación a los datos referidos, el panorama educativo actual de México es desfavorable. Puesto que los niños al egresar del preescolar, ya manifiestan dificultades en distintas áreas académicas. Estas deficiencias, se mantienen y agudizan conforme el nivel educativo avanza.

1.2 Antecedentes del estudio del juego en el paradigma histórico cultural

En el paradigma neuropsicológico histórico cultural diversos estudios han identificado que el bajo desempeño en el aprendizaje escolar está asociado con el pobre desarrollo de las neoformaciones psicológicas (Akhutina, 2002; Bonilla, 2008; Lázaro, 2009; Solovieva & Quintanar, 2007 y Solovieva & Quintanar, 2010),

Lázaro (2001) y García (2005) identificaron en distintas poblaciones escolares un nivel insuficiente de formación de la actividad voluntaria, la función simbólica, reflexión, habilidades matemáticas previas, desarrollo de pensamiento e imaginación. Por este motivo, desde el paradigma histórico cultural se ha propuesto estudiar la actividad de juego en distintas poblaciones infantiles, las cuales parten de las ideas formuladas principalmente por Vigostky, D. B. Elkonin (1980) y sus seguidores (Solovieva & Quintanar, 2012); teniendo por objetivo la prevención y manejo de problemas de aprendizaje en la infancia (Salmina & Filimonova, 2001).

En las investigaciones se han propuesto y evaluado distintos programas dirigidos a poblaciones preescolares y escolares (García, 2005; Torres, 2011; González-Moreno, 2012; Moreno, 2012; Jiménez, 2013; Solovieva, Tejeda, Lázaro & Quintanar, 2015). Los resultados de los estudios han revelado que el juego favorece el desarrollo de las neoformaciones correspondientes a esta edad psicológica: la actividad voluntaria, el pensamiento reflexivo, la función simbólica, la imaginación y la personalidad (Salmina & Filimonova, 2001; Salmina, 2010).

La función simbólica es una neoformación central que surge en la edad preescolar. Su estudio ha sido abordado por investigadores de diversos enfoques, siendo los más representativos J. Piaget y L.S Vigotsky.

En primer lugar, el estudio de la función simbólica de acuerdo al paradigma histórico cultural, parte de los principios desarrollados por Vigotsky (1995) y sus seguidores (Salmina, 2010; González-Moreno 2015, Solovieva & Quintanar, 2014; Bonilla & Solovieva, 2016). De acuerdo a este enfoque, la función simbólica surge en la actividad colectiva entre el niño y el adulto, la cual se caracteriza por el dominio de símbolos y signos (Salmina, 2010).

1.3 Antecedentes del estudio de la función simbólica en el paradigma histórico-cultural

El estudio de la función simbólica se ha abordado en relación con la actividad de juego (Bonilla, 2013; Jiménez, 2013; González-Moreno, 2015; Bonilla & Solovieva, 2016).

Torres (2011) estudió los efectos en el desarrollo de la actividad voluntaria ante la aplicación de un programa de juego temático de roles en un grupo de preescolares de 5 y 6 años. En su estudio, concluyo que el juego de roles promueve el desarrollo del lenguaje voluntario, la función reguladora del lenguaje, el desempeño de acciones voluntarias. Además de mejorar el mantenimiento del objetivo en tareas gráficas, la reproducción de movimientos simbólicos y la posibilidad de responder de manera selectiva a estímulos verbales.

Moreno (2012) realizó una investigación cuyo objetivo fue identificar y caracterizar el desarrollo psicológico con relación a la actividad objetal en infantes menores. Evaluó tres grupos de 52 niños integrados por distintas edades: 1) 15 a 23 meses, 2) 26 a 35 meses de edad y 3) 37 a 52 meses de edad. Los resultados mostraron diferencias en el desarrollo de la actividad objetal entre los grupos evaluados y en el despliegue del lenguaje, mostrando que la actividad de juego dirigida y organizada por el adulto promueve el desarrollo psicológico infantil.

Jiménez (2013) observó los cambios en el desarrollo de la función simbólica en niños entre 4 y 7 años de edad implementando un programa de juego temático de

roles. Sus resultados indican cambios positivos a favor del desarrollo de la función simbólica en los niveles perceptivo-concreto, perceptivo-esquemático, materializado y verbal. Se concluye que los niños desarrollan la habilidad para sustituir objetos cuando los referentes se encuentran ausentes.

Bonilla estudió la formación de la función simbólica en niños preescolares a partir de la aplicación de un programa formativo de juego temático de roles (Bonilla, 2013; Bonilla & Solovieva, 2016). Se trabajó con niños de tercer grado de preescolar, conformados en dos grupos: experimental y control. Al finalizar la implementación del programa formativo, el grupo experimental accedió a la representación de símbolos y signos externos e internos en los planos materializado, perceptivo-concreto, esquematizado y verbal.

González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2014) hallaron que el juego temático de roles sociales permite el desarrollo de la función simbólica. En sus resultados encontraron que inicialmente que durante el juego los niños realizan acciones simbólicas aisladas. Es decir sustituyen objetos en una situación particular. Posteriormente los niños despliegan cadenas de acciones simbólicas promovidas por la situación lúdica.

En síntesis, en las investigaciones desarrolladas de acuerdo al paradigma histórico cultural se ha encontrado una relación estrecha entre el juego y la aparición de la función simbólica en distintos niveles de actividad.

1.4 Antecedentes en el estudio de la función simbólica en el paradigma cognitivo

Por otra parte, cabe considerar las investigaciones desarrolladas sobre la función simbólica propuestas en el paradigma cognitivo. Piaget fue pionero en el estudio de la función simbólica e identificó que algunas de las principales manifestaciones simbólicas en niños pequeños se relacionan con el surgimiento de la inteligencia en edades tempranas (Piaget, 1987; Salsa, 2004).

De acuerdo con Piaget, los niños acceden a la comprensión y posteriormente al uso de símbolos cuando el referente (significante) mantiene una similitud con el significado que representa el objeto (Español, 2001b). Este principio se ha estudiado en investigaciones recientes (DeLoach, 1987; Salsa, 2004; Maita &Peralta, 2007).

Pederson, Rook-Green, y Elder (1981) estudiaron el desempeño de los niños en situaciones que requieren de la representación de situaciones ficticias y la sustitución objetos. Los autores encomendaron a niños de 2 y 3 años, representar actividades conocidas (como hablar por teléfono), con objetos distintos en apariencia a los reales. Se evaluó si: (a) el niño no tenía una idea clara de la acción que tendría que realizar sobre el objeto, (b) el niño tenía una clara idea de la acción que tenía que realizar con el objeto pero no era capaz de realizarla o (c) si el niño tenía una idea clara sobre la acción que tenía que realizar con el objeto y era capaz de realizar la acción correspondiente. En conclusión, los autores plantean la dificultad para acceder a la sustitución de objetos se debe a una incapacidad de inhibir acciones aprendidas. Es decir, la capacidad para sustituir objetos no está condicionada por el grado de similitud existente entre el objeto sustituido y el referente. Estos resultados discrepan con el planteamiento de Piaget, quién establece que la condición necesaria para que el niño realice la sustitución de objetos, es la capacidad para deslindarse de los rasgos físicos del objeto.

Salsa (2004) estudió la importancia de la instrucción (información que un adulto brinda al niño acerca de la correspondencia entre un símbolo y su referente) en el desarrollo de la comprensión y del uso de símbolos en maquetas en niños pequeños. Se trabajó con una muestra de 38 niños de 2 años y medio de edad y 14 niños de 3 años de edad, asignados al azar una condición experimental. El experimento consistió en mostrarle al niño la maqueta en la cual se escondía un objeto, un juguete o un dulce. Posteriormente el niño era introducido a una habitación exactamente igual a la del modelo. Se esperaba que el niño encontrara el dulce en la habitación, tomando de referencia la maqueta. La autora concluyó que los niños de dos años y medio de edad son capaces de utilizar simbólicamente una maqueta sólo si un adulto los instruye explícitamente en la detección de la correspondencia con su

referente. Para lograr estos resultados, la autora explica que es necesario considerar que la semejanza entre el símbolo y el referente sea cercana, así como el despliegue de la instrucción completa por parte del adulto. El nivel de competencia simbólica del niño posee un origen multifactorial, principalmente se destaca la edad y factores madurativos, la experiencia con símbolos y actividades simbólicas, la acción reguladora de un adulto que oriente a los niños a identificar la relación entre el símbolo y su referente. De acuerdo con Salsa (2004) estos factores permiten que posteriormente el niño generalice la acción, logrando replicarla en condiciones experimentales de mayor dificultad.

DeLoache (1987; 1991) expone que los símbolos son aquellas entidades propuestas por alguien para representar una cosa. De acuerdo con esta autora, los niños acceden a la comprensión de medios simbólicos siempre y cuando estos guarden una relación física con su referente original (DeLoache, Kolstad & Anderson, 1991).

De acuerdo a los estudios experimentales realizados con niños de 3 años, se concluye que en los niños inicialmente existe una necesidad de percibir la similitud física entre el símbolo y su referente. Posteriormente esta característica disminuye conforme el niño crece y se desarrolla, logrando identificar la correspondencia entre el símbolo y su referente. En conclusión DeLoache (1991) planteó que un alto nivel de similitud perceptual garantiza el reconocimiento de la relación simbólica en edades tempranas.

Riviére discute que la capacidad del niño de sustituir objetos en el juego simbólico no está asociado a la similitud entre el sustituto y el referente. Sino que el niño requiere de la interiorización del significado cultural de la acción con el objeto para sustituirlo posteriormente (Español, 2001b). Este principio corresponde con el planteamiento de Vigotsky, en el cual la cultura y la interacción con el otro, son determinantes para el desarrollo psicológico del niño.

En conclusión ambas posturas psicológicas han aportado al estudio de la función simbólica. De acuerdo con el paradigma histórico cultural la función simbólica

es una neoformación esencial en el desarrollo psicológico infantil, la cual aparece en la actividad de juego en colaboración con el adulto. En contraposición el paradigma cognitivo establece que la función simbólica surge en la infancia temprana como parte del desarrollo intelectual del niño alrededor de los dos años de edad.

Capitulo II

2.1 El desarrollo psicológico infantil. Un enfoque histórico-cultural

Vigotsky (1995) en una de sus obras, referió distintas problemáticas de los enfoques clásicos y contemporáneos relacionadas con el estudio del desarrollo psíquico. El autor criticó el abordaje y los métodos de estudio empleados para estudiar el fenómeno, siendo uno de los principales problemas el aspecto dualista existente entre dos líneas: la biológica y la cultural. Dentro de este dualismo se encuentra un enfoque naturalista el cual examina al niño como individuo aislado de la sociedad.

El abordaje del desarrollo a partir de la concepción naturalista conlleva a algunas limitaciones en la psicología (Vigotsky, 1995). La principal limitación de este enfoque, consistió en la dificultad para explicar el surgimiento y la dinámica de las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1995). Posteriormente la identificación de estas limitaciones permitieron a Vigotsky y sus seguidores describir los aspectos que intervienen en el desarrollo psicológico infantil como la edad psicológica, la situación social del desarrollo, los periodos críticos de la edad, la formación de las acciones por etapas, entre otros principios (Vigotsky, 1995; Elkonin, 1980; Leontiev, 2010; Galperin, 1987).

2.1 La edad psicológica

Para Vigotsky, la periodización del desarrollo implica la descripción de distintas peculiaridades funcionales y psíquicas que identifican cada edad (Vigotsky, 1995). Dichas particularidades no se forman repentinamente ni son inmutables, puesto que se encuentran condicionadas por una relación sistémica entre el sujeto con el medio social, el sistema de actividades que desarrolla, las condiciones biológicas que posee y el desarrollo psíquico precedente.

De acuerdo al paradigma histórico cultural, el aspecto social es esencial en el desarrollo psicológico del ser humano. La cultura es arraigada por el ser humano a partir de la interacción social entre los miembros de una sociedad (Vigotsky, 1995). En cada edad psicológica existe una situación social de desarrollo peculiar y distintiva, la cual produce cambios significativos en los sistemas de actividad y comunicación en el niño, generando las condiciones que modifican la estructura general interna de la consciencia, (Vigotsky, 1995; Leontiev, 2005).

La situación social de desarrollo está determinada por un tipo de actividad específica o rectora, la cual determina los cambios en la psique del niño y permite la aparición de las neoformaciones psicológicas de la edad (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2011). La transición de un periodo de desarrollo a otro está determinado por el cambio de un tipo rector de actividad y la relación del niño hacia la realidad (Solovieva & Quintanar, 2008a; Vigotsky, 1996).

Las neoformaciones son formaciones psicológicas nuevas que surgen como resultado de la reorganización y producción de la vida interna del infante al desarrollarse en su medio (Taype-Huarca & Fernández-González, 2015). Las neoformaciones facilitan el surgimiento de nuevas formas de actividad en los periodos de edad consecuentes (Salmina & Filimonova, 2001).

Elkonin (1980) tipificó las etapas de desarrollo de acuerdo la actividad rectora de cada edad. Por lo tanto, cada etapa es única e irreplicable porque en ella predomina una determinada forma de actividad.

Durante el tercer mes de vida, aparece en los niños pequeños una peculiar actividad de comunicación expresada en una forma emocional directa (Elkonin, 1980). Siendo el complejo de animación aquel que constituye una acción que tiene por objeto la comunicación con los adultos. Así la comunicación emocional directa con los adultos constituye la actividad rectora del niño pequeño, en la cual se forman las acciones orientativas y sensoriomotoras de la manipulación.

Posteriormente, durante la primera infancia que constituye el periodo del primer al tercer año, corresponden las acciones propiamente objetales, las cuales

garantizan el dominio de los procedimientos socialmente elaborados mediante las operaciones con objetos e instrumentos, las cuales se imposibilitan en ausencia del adulto. Dichas acciones se generalizan, teniendo lugar la transferencia de las acciones asimiladas con otros con objetos parecidos, pero no idénticos al inicial. Esto permite el surgimiento de la función simbólica.

En la edad preescolar la actividad rectora es el juego. En el juego el niño modela durante la actividad lúdica las relaciones entre las personas. Por lo tanto el juego de roles constituye la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales y fundamentales de la naturaleza humana, sobre esta actividad se forma la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y valorada (Davidov, 1978), siendo esta la vía principal para preparar al niño al aprendizaje escolar.

Durante la edad escolar ocurre la asimilación de conocimientos. En esta etapa transcurre la enseñanza sistematizada y organizada, siendo esta la actividad rectora de este periodo.

Posteriormente en la adolescencia se desarrolla una actividad especial, la cual consiste en el establecimiento de relaciones personales íntimas entre los adolescentes. Esta actividad se le considera de comunicación, la cual es una forma de reproducción en las relaciones entre coetáneos de relaciones existentes entre las personas adultas. Esta comunicación personal constituye la actividad sobre la cual se estructura el sentido personal de la vida, permitiendo la formación de la autoconciencia cuyo contenido social se interioriza (Elkonin, 1978).

En la tabla 1 se resumen las características del desarrollo psicológico de acuerdo a cada periodo de edad.

Tabla 1. Características del desarrollo psicológico infantil

Periodo	Actividad rectora	Neoformaciones
Primera edad Recién nacido – Primer año	Comunicación afectivo-emocional.	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje• Comunicación personal
Infancia temprana Primer año – 3 años	Actividad objetal – manipulatoria	<ul style="list-style-type: none">• Acciones objetales.• Significados verbales.• Conciencia.
Edad preescolar 3 años - 6 años	Actividad de juego	<ul style="list-style-type: none">• Imaginación• Función simbólica• Reflexión• Actividad voluntaria
Edad escolar 7 años – 10 años	Actividad de estudio	<ul style="list-style-type: none">• Comportamiento voluntario• Aprendizaje teórico
Adolescencia 10 años – 15 años	Actividad de Comunicación social	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de objetivos.

Nota. Periodización de edades de acuerdo al paradigma histórico-cultural. Se presentan características del desarrollo infantil, neoformaciones centrales y actividad rectora. Adaptada de: Solovieva & Quintanar, 2008.

2.2 La edad preescolar

En la edad preescolar surge la situación social de desarrollo denominada 'Proto-Yo', debido que el niño se transforma en un individuo independiente (Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012). En este periodo se presenta un nuevo sistema de relaciones entre el niño, la familia y la escuela.

En la educación inicial el juego temático de roles es la actividad rectora de la edad preescolar (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012). A través del juego los niños son capaces de asimilar la experiencia cultural y participar en la vida social, al mismo tiempo que conduce al desarrollo de formas nuevas de actividad en el niño las cuales son la personalidad, la actividad voluntaria, la reflexión y la función simbólica (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009; 2014, Solovieva, Tejeda, Lázaro & Quintanar, 2015).

La imaginación consiste en el nivel de desarrollo del pensamiento en imágenes, el cual permite organizar la actividad del niño en el plano interno (Salmina & Filimonova, 2001). La imaginación permite al niño relacionarse consigo mismo y con sus propias acciones, coordinar las acciones propias y anticipar el estado propio después del logro del resultado y planear el transcurso de la ejecución de la ejecución a partir del uso de medios (Salmina & Filimonova, 2001).

La reflexión consiste en la capacidad para reformular el pensamiento propio mediante el uso del lenguaje, permitiendo al niño reflexionar sobre su propio comportamiento y las acciones de las personas que le rodean (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009).

La función simbólica permite en el niño proponer y utilizar diversos medios simbólicos materializados, perceptivos o verbales durante el juego y la resolución de problemas (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009; Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012).

La actividad voluntaria es la capacidad de subordinar el comportamiento del niño a las instrucciones del adulto u otras personas (Luria, 1959). En principio el sometimiento a reglas e instrucciones por parte del niño se apoya en el lenguaje del adulto y posteriormente los niños adquieren la capacidad de subordinar sus movimientos a órdenes formuladas a partir del lenguaje interno del niño (Luria, 1959; Salmina & Filimonova, 2001; Smirnova, 2010). Su inadecuada formación al iniciar la edad escolar condiciona que el niño logre someterse a instrucciones del maestro en la escuela primaria, organizar su propia actividad de acuerdo al seguimiento de un objetivo de manera precisa (Salmina & Filimonova, 2001).

Al finalizar la edad preescolar se espera que las neoformaciones psicológicas se encuentren completamente desarrolladas. Debido que durante la transición a la etapa escolar el niño debe pasar a la actividad de aprendizaje, la cual requiere de exigencias distintas a las de la infancia preescolar (Talizina, 2000; Salmina, 2010; Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012; Solovieva & Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009).

2.3 El juego en la edad preescolar

El paradigma histórico cultural concibe que el juego nace del deseo del niño ser un adulto y de actuar de la misma manera que la figura adulta (Vigotsky, 1966; Elkonin, 1980). Esta motivación por parte del niño permite que el juego temático de roles sea actividad rectora durante el periodo preescolar.

Particularmente, el juego debe poseer ciertas características para influir positivamente en el desarrollo psicológico del niño (Lázaro, 2009).

La principal característica consiste en la dimensión compartida. El juego debe ser una actividad acompañada, dirigida y organizada por el adulto en un principio. (Solovieva & Quintanar, 2012). Por el contrario, se ha constatado que el juego libre no aporta, ni influye en el desarrollo psicológico infantil (Lázaro, 2009; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014).

La segunda característica consiste en el carácter representacional del juego. En la actividad del juego el niño interactúa con múltiples objetos y juguetes, logrando asimilar los conocimientos práctico-operativos de los objetos y comprendiendo la relevancia social de sus acciones (Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012). A través del juego el niño logra asimilar la imagen de los objetos, los rasgos y sus características y el significado social de sus acciones.

La asimilación del significado social de la acción garantiza posteriormente que el niño logre representar acciones propias y ajenas sin la presencia de los objetos materiales (Español, 2001b). De tal manera que la sustitución de objetos y actos proporciona las condiciones para recrear situaciones imaginarias en donde están contenidas las representaciones mentales, acciones simbólicas, reglas y roles (Bonilla & Solovieva, 2016; Verenikina, Harris, & Lysaght, 2003).

El juego temático de roles permite que el niño acceda a la regulación verbal de la acción y desarrolle la habilidad para actuar de acuerdo a una determinada

temática. Asimismo permite al niño inhibir acciones inadecuadas o que no corresponden con el juego y finalmente mantenerse en la actividad (Solovieva & Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014)

Durante la actividad del juego temático de roles el niño asimila la esencia de las relaciones sociales (Elkonin, 1980). La inclusión de numerosos niños y el diálogo establecido entre ellos, permite la clarificación y re-laboración de sus ideas utilizando el lenguaje (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014). Este proceso permite el surgimiento del pensamiento reflexivo y el uso de medios simbólicos externos e internos reflexivamente.

En el juego temático de roles sociales, los niños logra imaginar las características de los personajes que representan, y las situaciones u acontecimientos reales y ficticios que se desenvuelven durante el juego (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014). De acuerdo con Talizina (2009) la imaginación es una característica imprescindible para el aprendizaje escolar y para el desarrollo de la personalidad creativa.

Por otra parte se ha encontrado que el juego posee un gran valor en ámbito educativo, debido que a partir de esta actividad se favorece la asimilación de conceptos empíricos (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014).

El juego de roles es una actividad que repercute directamente en la zona de desarrollo próximo de los niños (Bredikyte, 2001). De acuerdo con Vigotsky (En: Bredikyte, 2001, p. 35), la inclusión de actividades lúdicas en programas psicoeducativos y actividades de evaluación permite a los niños acceder a un niveles de comportamiento superiores que potencian el desarrollo mismo.

En el ámbito de neuropsicología se ha empleado el juego en la evaluación y desarrollo programas correctivos en niños con condiciones adversas en el desarrollo (Solovieva, Quintanar & Bonilla, 2004; Solovieva & Quintanar, 2006).

En conclusión el juego es una actividad fundamental para los niños en la edad preescolar, la cual repercute en múltiples esferas del desarrollo infantil. Su aplicación

permite modificar la estructura psicológica interna de los niños, permitiendo una adecuada transición a los estudios escolares (Talizina, 2000).

2.5 Estadios o niveles de desarrollo del juego

Durante el transcurso del periodo preescolar, los niños despliegan distintos tipos de juegos. Algunos son de carácter individual, mientras que otros implican un gran número de niños. Inicialmente se emplean juguetes y objetos concretos y posteriormente el juego se despliega a partir del uso de gestos simbólicos. De acuerdo con Elkonin (1980), la manifestación del juego está relacionado con los tipos de actividad que el niño domina.

El juego del juego de manipulación de objetos, se desarrolla activamente en los niños al inicio de la edad preescolar. En la actividad de juego objetal, el niño desempeña distintas acciones con los objetos, respetando su sentido práctico-operativo. (Solovieva & Quintanar, 2012). Este nivel de actividad lúdica constituye la generalización y la abstracción de las acciones objetales. A través de del juego objetal el niño adquiere el sentido social de las acciones.

Una vez que las acciones con objetos se generalizan surge el juego simbólico, el cual se caracteriza por el empleo de objetos sustitutos durante la actividad lúdica. En el niño surge la posibilidad de emplear gestos imitativos o simbólicos que representen acciones específicas, permitiéndole realizar cadenas de acciones (Bonilla & Solovieva, 2016). En el juego simbólico, el niño separa el significado literal del objeto de su significado imaginario, lo cual le permite montar una vara de madera como si este fuese un caballo (Vigotsky, 1966).

El juego temático de roles es la actividad rectora de la edad preescolar y se realiza de manera colectiva (Elkonin, 1980). Es decir, requiere de la participación de varios integrantes. El juego consiste en la representación de situaciones concretas, lo cual implica el despliegue de acciones correspondiente a un rol a nivel objetal, representativo-simbólico y verbal (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2014).

Inicialmente el despliegue del juego requiere de la participación activa del adulto, el cual facilita que los niños puedan elegir el juego, los roles necesarios para desarrollar el juego y los medios para desempeñar adecuadamente el rol, posteriormente los niños alcanzan el suficiente grado de independencia para efectuar la actividad de manera autónoma (Solovieva & Quintanar, 2012).

De acuerdo con Solovieva & Quintanar (2012) el juego temático de roles tiene sus propias etapas:

El juego de representación materializada de acciones y roles. Consiste en la representación de situaciones únicamente con la ayuda de objetos correspondientes a los roles y a las acciones.

En el juego de representación materializada de acciones los niños retoman el rol, pero aún se apoyan en el uso de objetos concretos.

El juego de roles con el apoyo de objetos transcurre cuando el niño logra asumir un rol por primera vez. Para el desempeño de las acciones del rol, el niño requiere de la participación de objetos concretos.

Finalmente, en el juego temático de roles sociales, los niños ya no requieren de la participación de objetos concretos para representar los roles. Los niños emplean objetos sustitutos, gestos simbólicos y la imaginación para desplegar nuevas situaciones en el juego.

Conocer los distintos niveles en los que se desarrolla el juego en la edad preescolar es de suma importancia, debido que la actividad de juego ocurre de manera continua y sistematizada. Es decir, el surgimiento del juego temático de roles sociales no es posible si el niño no ha desarrollado el juego de manipulación de objetos (Solovieva & Quintanar, 2012). En la tabla 2 se sintetizan las características de cada uno de los niveles de juego.

Tabla 2. *Características de los tipos de juego en el paradigma histórico-cultural*

Niveles de Juego	Características	Logros
<i>Juego objetal</i>	Durante el juego el niño realiza acciones específicas con los objetos. El niño conoce objetos, acciones y los significados verbales de cada uno.	El niño domina acciones específicas con los objetos y sus significados verbales y culturales.
<i>Juego simbólico</i>	Las acciones se generalizan y su ejecución ya no requiere de la presencia constante del mismo objeto. Asimismo realiza acciones de representación, modelación e imaginación.	El niño domina la sustitución de objetos, realiza gestos simbólicos y representa acciones simbólicas.
<i>Juego temático de roles sociales</i>	El niño retoma los roles sociales y los representa. El juego se realiza de una forma abstracta, compleja y desplegada. Requiere de varios participantes.	El niño desarrolla el interés y sentido de colaboración, la actividad voluntaria, la reflexión, se desarrolla la personalidad.

Nota. Etapas y características del juego en el paradigma histórico – cultural propuestas por Solovieva y Quintanar. Adaptado de: Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012).

2.6. La función simbólica

Recientemente la función simbólica ha sido un tema emergente de estudio, debido al escaso abordaje que ha tenido durante su formación en la etapa preescolar (González-Moreno & Solovieva, 2014a).

Tradicionalmente el estudio de la función simbólica ha sido abordado por dos corrientes en psicología principalmente: el paradigma cognitivo e histórico cultural.

Los estudios correspondientes a la corriente cognitiva, surgen a partir de los estudios de Piaget (1987). Por otro lado, los estudios derivados del paradigma histórico cultural parten de los postulados de Vigotsky y sus seguidores (González-Moreno & Solovieva, 2016)

En estas dos posiciones teóricas y metodológicas presentan diferencias, respecto a la concepción, origen y estudio de la función simbólica. Para lograr una

mejor comprensión del estado actual en el estudio de la función simbólica resulta pertinente esclarecer la diferencia entre ambas corrientes.

2.6.1 La función simbólica en el paradigma cognitivo

Dentro de la literatura psicológica es posible identificar a Jean Piaget como uno de los principales representantes del paradigma cognitivo, cuya aportación fue fundamental en la comprensión del desarrollo de la función simbólica en la infancia.

De acuerdo con Piaget (1987), la función simbólica forma parte del estadio preoperatorio de inteligencia que surge alrededor de los 2 años de edad. El factor común que subyace a este fenómeno es la capacidad de representar la realidad por medio de un significante que es distinto al significado. La capacidad para operar con símbolos alcanza su máximo nivel en edades más avanzadas en el juego simbólico (Español, 2001b). En los numerosos pasajes de sus obras, Piaget señala que la función simbólica aparece mucho antes de los 18 meses, sin embargo en este periodo no existe ninguna diferenciación entre la expresión y contenido.

De acuerdo con Piaget, el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente (significante) y el objeto ausente (significado) y sirve para traducir experiencias privadas (Riviére & Español, 2003).

Actualmente se concibe que en edades tempranas los niños deben aprender a dominar una vasta cantidad de símbolos: letras, números e imágenes. El dominio de los símbolos permite que el niño se desarrollase cognitivamente y logre desenvolverse en la cultura (Maita & Peralta, 2007).

A partir de 1980 se surgió una línea de investigación en psicología dirigida al estudio del desarrollo de la comprensión de objetos simbólicos (DeLoache, 1987). De acuerdo con DeLoache el desarrollo de la función representacional de los símbolos es un desafío cognitivo complejo en niños de edades tempranas (Salsa, 2004). Para que el niño pueda acceder al conocimiento explícito e implícito acerca de un símbolo

y su referente, requiere del surgimiento de un 'insight representacional' (DeLoache, 1991).

A propósito de estudiar esta competencia cognitiva DeLoache y Cols. (1991) investigaron la comprensión de la función simbólica de maquetas en niños pequeños. Se presentó a los niños una maqueta o un modelo a escala de una habitación, en el cual se escondió un objeto atractivo. Posteriormente se trasladó al niño a una habitación real exactamente igual a la del modelo. Si el niño reconoce la relación símbolo-referente puede utilizar la información obtenida durante la exposición a la maqueta, para obtener el objeto en la habitación. La prueba fehaciente de que el niño domina la comprensión de los símbolos se manifiesta cuando el niño busca el juguete en el lugar indicado (Maita & Peralta, 2007).

El experimento se ha replicado en múltiples ocasiones y se han obtenido resultados contrastantes entre sí. De acuerdo con los datos obtenidos en las investigaciones se revela que a la edad de tres años los niños son capaces de reconocer la relación simbólica. Por el contrario los niños de 2 años y 6 meses no acceden al reconocimiento de la relación entre modelo-habitación (DeLoach, 1991). Dicha dificultad no se atribuye a la ausencia de habilidades simbólicas, debido que los niños son capaces de hablar, reproducir gestos, realizar juegos simbólicos y emplean objetos para representar objetos y situaciones (Maita & Peralta, 2007).

Las dificultades de los niños para alcanzar el 'insight' representacional se explican bajo el concepto de 'representación dual' (DeLoach & Cols., 1991). La representación dual consiste en la habilidad para comprender la maqueta como objeto y al mismo tiempo como símbolo de la entidad que representa. Los niños pequeños se inclinan por comprender y usar la maqueta de acuerdo a sus rasgos físicos, dejando a un lado su función simbólica (Maita & Peralta, 2007).

De acuerdo con el paradigma cognitivo, uno de los factores que interviene en la comprensión de los objetos simbólicos es la similitud, es decir el grado de semejanza que guarda el símbolo con su referente. En niños pequeños a mayor similitud entre el símbolo y su referente, mejora la comprensión de la

correspondencia entre ambos (Español, 2001a; Maita & Peralta, 2007; Rivière, 2003).

Otro factor que influye en la comprensión se debe a la experiencia simbólica, es decir, la experiencia que el niño tiene con los símbolos. Usualmente esta experiencia se encuentra ligada a la edad, por lo tanto a mayor edad, la experiencia con los objetos incrementa (DeLoach, 1991).

El último factor que influye en la comprensión de los símbolos es la instrucción, la cual se define como la cantidad y el tipo de información que se brinda al niño acerca de la correspondencia entre un símbolo y su referente (Maita & Peralta, 2007). Los trabajos de Peralta & Salsa (2009) se han orientado a examinar la variabilidad y cantidad de información que el adulto suministra al niño para acceder a la comprensión de símbolos. En sus investigaciones concluyen que la instrucción supone la transformación y reconstrucción del conocimiento del niño. Por lo tanto esta competencia es sensible a la intervención del adulto (Maita & Peralta, 2007).

En síntesis, la función simbólica es concebida como una competencia cognitiva la cual se desarrolla antes de los 3 años de edad. Los estudios derivados del paradigma cognitivo se centran principalmente en la identificación temprana de la capacidad de comprender signos y símbolos en el niño.

El planteamiento del paradigma cognitivo posee diversas limitaciones. La principal se debe a la concepción del desarrollo simbólico como una función cognitiva que aparece en determinada edad. Esta postura fue duramente criticada por Vigotsky (1995), quién planteó que el abordaje de la génesis de las funciones psicológicas como estructuras ya elaboradas no explica su origen. Esta idea se expresa claramente en las investigaciones realizadas, en las cuales aún se debate la edad de aparición de las primeras manifestaciones de la competencia simbólica (Rivière & Español, 2003, Español, 2001a).

En el paradigma cognitivo el símbolo debe ser semejante a su referente para lograr ser comprendido por el niño en edades tempranas. Actualmente aún se atribuye que la comprensión de símbolos en niños pequeños se debe a la edad,

instrucción, experiencia simbólica y la similitud. Esta concepción se fundamenta en la visión Piagetiana, la cual ha sido criticada por Riviére y Vigotsky, quienes plantean que el dominio de los medios simbólicos en edades tempranas se da cuando el niño internaliza el significado social de los objetos y las acciones con ellos (Español, 2001b).

Finalmente, desde el paradigma cognitivo se ha reportado que los niños que no acceden a la comprensión de símbolos presentan un nivel adecuado de competencia simbólica, es decir realizan gestos simbólicos y logran representar objetos ausentes (Maita & Peralta, 2007). A partir de este planteamiento es posible percatarse de que el desarrollo de la función simbólica se concibe como formas de conducta que se manifiestan repentinamente en los niños y no atraviesa por niveles de desarrollo.

2.6.2 La función simbólica en el paradigma histórico-cultural

De acuerdo con el paradigma histórico-cultural, el uso de medios simbólicos es un aspecto imprescindible en el desarrollo psicológico infantil (González-Moreno & Solovieva, 2014a). De acuerdo con Vigotsky (1995), la cultura acumula, crea, modifica y reproduce distintos tipos de símbolos y signos. El uso de medios simbólicos mediatiza la estructura de las formas culturales del comportamiento. El componente cultural es imprescindible en el desarrollo psicológico del niño, de lo contrario este no es posible (Solovieva & Quintanar, 2012).

Conviene precisar la conceptualización del signo en el enfoque histórico-cultural. Para Vigotsky el signo representa un medio para influenciar el comportamiento propio y de otros (Vigotsky, 1995; Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2008).

De acuerdo con Salmina (En: González-Moreno & Solovieva, 2014a, p. 175) la actividad simbólica se refiere al dominio de signos y símbolos externos e internos de

acuerdo a las condiciones psicológicas y socioculturales que modifican la estructura interna del ser humano.

La función simbólica implica la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, los cuales se vuelven consciente y reflexivo de forma gradual como resultado de la actividad compartida entre niño y adulto (Salmina. En: Solovieva & Quintanar, 2010, p.77).

Respecto a su origen, el paradigma histórico cultural considera que la función simbólica posee un origen socio-cultural y deriva de las acciones instrumentales que el niño realiza en actividades lúdicas (Español, 2001b) y alcanza su máxima expresión en el juego simbólico el cual surge en la edad preescolar (Solovieva & Quintanar, 2012; Salmina & Filimonova, 2001, Vigotsky; 1996).

La función simbólica atraviesa por distintos planos de acción, iniciando desde un nivel material externo o materializado, hasta alcanzar su forma interna (Galperin, 1987; Talizina, 2009; González-Moreno & Solovieva, 2014b).

Los niveles de desarrollo de las acciones simbólicas en la edad preescolar son la sustitución de objetos, la representación, la generalización y la esquematización (Solovieva & Quintanar, 2013; González-Moreno & Solovieva, 2014b).

En relación a la sustitución de objetos, Rivieré (Español, 2001b) plantea que la manifestación más evidente en el desarrollo de la función simbólica se presenta durante la sustitución de objetos o juguetes, donde el niño realiza la acción que representa mediante el objeto sustituido. Un ejemplo de este nivel de actividad simbólica se observa cuando un niño es capaz de representar la acción de montar un caballo utilizando un palo (Bonilla, 2013; Solovieva & Quintanar, 2012).

La representación constituye el segundo nivel de desarrollo de la función simbólica. Piaget identificó que la base del desarrollo simbólico surge a partir de la capacidad imitativa del niño. En edades tempranas los niños interactúan de forma constante (ritualizada) con los objetos (Español, 2001b). Paulatinamente esta forma de interacción con el objeto habitual se transfiere a otros que presentan rasgos

similares (Riviére & Español, 2003). No obstante la transición al empleo de gestos surge ante la necesidad del niño de establecer un acto de comunicación con los adultos ante la ausencia del objeto. Así el gesto simbólico es considerado como un indicio temprano de la formación de la función simbólica (Español, 2001b).

La generalización se refiere a la posibilidad de emplear objetos, gestos o expresiones simbólicas en situaciones diversas (González-Moreno & Solovieva, 2014a). En edades tempranas de desarrollo, el niño únicamente imita acciones prácticas con objetos en situaciones de juego funcionales (Solovieva & Quintanar, 2010).

Finalmente la esquematización constituye uno de los niveles superiores del desarrollo de la acción simbólica. Este nivel se refiere a la posibilidad de representar objetos, situaciones y fenómenos apoyados en modelos abstractos, esto permite identificar las relaciones posibles de un problema a solucionar, permitiendo establecer un plan para su resolución (Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012).

En marco de la neuropsicología histórico-cultural se ha encontrado que el juego influye directamente en la formación de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y verbal (Bonilla & Solovieva, 2016; Jiménez, 2013).

González-Moreno y Solovieva (2014a; 2015; 2016) sostienen que el juego temático de roles sociales brinda la posibilidad a los niños preescolares de representar el plan de sus acciones y sus consecuencias, contribuyendo a la reflexión del comportamiento propio y en el uso consciente y razonable de medios simbólicos. De esta manera el desarrollo simbólico alcanza su grado máximo de complejidad y estabilidad al aparecer el proceso de reflexión (González-Moreno & Solovieva, 2015).

La ausencia del plano simbólico al finalizar la edad preescolar condiciona la asimilación de conceptos escolares (Salmina. En: Solovieva & Quintanar, 2010, p. 81; Bonilla & Solovieva, 2016, Talizina, 2000; González-Moreno & Solovieva, 2015).

De esta manera se puede afirmar que el dominio de las acciones simbólicas permite que el niño posea una mejor preparación al ingreso de la escuela primaria.

2.7 La función simbólica como requisito para la escuela

La función simbólica es una de las neoformaciones esenciales en el desarrollo psicológico del niño y que se espera que se encuentre completamente formada al finalizar la edad preescolar (Bonilla, Solovieva, & Bareto, 2012).

De acuerdo con Salmina (En: Solovieva & Quintanar, 2010, p. 81) los niños requieren de un nivel determinado de desarrollo de la función simbólica para el paso a la enseñanza sistematizada en la escuela primaria. De lo contrario puede condicionarse negativamente el éxito en los estudios escolares (Bonilla & Solovieva, 2016; Talizina, 2000).

Salmina (2010) encontró que algunos déficits en la actividad intelectual están relacionados con una inadecuada conformación de la función simbólica, actividad verbal, artística y lúdica. Por lo tanto la presencia o ausencia de la función simbólica es un indicador que permite establecer el nivel de desarrollo de la actividad intelectual temprana, debido que la capacidad de emplear medios simbólicos en distintas actividades lúdicas y académicas consiste en proponer distintos medios para solucionar problemas (Salmina, 2010. En Solovieva & Quintanar, p. 80).

Por otra parte, González-Moreno & Solovieva (2016) hallaron que en el caso de los niños que no lograban efectuar actividades simbólicas materializadas, perceptivas y verbales, se evidenciaban dificultades relacionadas con el mantenimiento del objetivo de la actividad, imposibilitando el seguimiento de instrucciones. Asimismo se constató en este mismo grupo la imposibilidad de llevar a cabo la ejecución de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella, dificultades en la regulación externa y propia, además de presentar pobre iniciativa para iniciar acciones propias. De manera que un pobre desarrollo de la función

simbólica se expresa igualmente en un grado de desarrollo bajo de la actividad voluntaria.

Resulta imprescindible considerar que el dominio de medios simbólicos conlleva a los niños a explicar de manera reflexiva, desplegada y verbal su respuesta. El proceso de reflexión permite que el niño tome consciencia de sus acciones, permitiendo la organización de la actividad del niño (Talizina, 2009).

Por lo tanto el empleo de medios simbólicos de manera reflexiva, permite mediatizar la conducta de manera voluntaria y reflexiva, contribuyendo al desarrollo de otras funciones psicológicas: la actividad verbal, la escritura, el desarrollo del pensamiento conceptual y el pensamiento matemático (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2008; González-Moreno, 2015).

Un ejemplo de la participación de la actividad simbólica en el aprendizaje escolar se presenta durante la resolución de problemas aritméticos, donde el niño se apoya del uso de símbolos y signos para proponer vías para la comprensión y solución de problemas. Asimismo la enseñanza de la escritura, el análisis de textos entre otras actividades escolares requiere de la consolidación de la función simbólica, dado que los instrumentos psicológicos se dirigen a la solución de problemas diversos que surgen en la actividad del niño (Solovieva & Quintanar, 2013).

En síntesis, la función simbólica se relaciona con múltiples aspectos del desarrollo psicológico del niño y de su actividad. Es indiscutible la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje escolar. De esta manera es imprescindible proponer métodos efectivos y a su desarrollo.

Para ello es necesario comprender que, durante el proceso de enseñanza en la etapa preescolar, no basta instruir al niño en actividades de lectura, escritura, dibujo, lenguaje y conteo. Por el contrario, la propuesta del enfoque histórico cultural opta por facilitar en el niño el uso y dominio de símbolos y signos previo a su ingreso a la escuela (Bonilla, Solovieva & Bareto, 2012).

2.8 La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza

Un requisito indispensable que garantizar que el juego repercuta en el desarrollo psicológico del niño consiste en su aspecto dirigido y orientado por el adulto (Salmina, 2010. En: Solovieva & Quintanar, p. 77). Por lo tanto es indispensable considerar los aspectos estructurales que intervienen en la formación de la actividad.

Actualmente los postulados de la teoría de la actividad aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje propuesta por Talizina (2000; 2009), permiten comprender y analizar los niveles de formación de las acciones, las condiciones en las que se deben desarrollar y a su vez permite orientar el diseño y la elaboración de programas formativos (González-Moreno & Solovieva, 2014b).

La teoría de la actividad propuesta por A. N. Leontiev establece que la actividad posee su propia estructura, es decir es un sistema que está compuesto por diversos componentes que se interrelacionan entre sí formando un todo (Leontiev, 2010). Los componentes que conforman los sistemas de actividad son el motivo, el objetivo, la base orientadora, los medios de ejecución y control (Talizina, 2009; Solovieva, 2009).

El motivo se considera como todo aquello que impulsa a la acción de un sujeto, de tal manera que sin motivación, no se manifiesta ninguna actividad (Leontiev, 2005). El motivo es todo aquello que permite al sujeto establecer y alcanzar distintos objetivos. De acuerdo con Talizina (2000) los motivos poseen un origen interno o externo, según sea el caso. Así, la acción incluye las partes de orientación, ejecución, control y corrección.

La presencia de un motivo es el primer paso para el despliegue de una acción humana. La actividad siempre está dirigida hacia un objetivo el cual se encuentra en estrecha relación con el motivo (Talizina, 2000). El objetivo puede ser algo material, externo; o bien, como la imagen mental de un objeto.

La base orientadora de la acción (BOA), la cual es el sistema de condiciones sobre las cuales se apoya el sujeto para realizar la acción. De acuerdo con Talizina (2009), esta puede ser completa o incompleta, general o particular, preparada o independiente. La BOA implica una imagen de la acción a realizar y del ámbito de las condiciones en las cuales va a realizarse la acción. Es decir, se preparan las acciones y las operaciones que permiten alcanzar el objetivo establecido (Mendoza, Acevedo, & Tejeda, 2016).

Para poder llegar al cumplimiento de un objetivo se requiere de las acciones como componentes primordiales de la actividad (Talizina, 2009). Las operaciones, en cambio, son las condiciones de la actividad, que determinan el procedimiento a seguir, siendo usualmente automatizadas y secuenciales (Blanco, Morales & Rodríguez, 2010).

Las acciones y operaciones se despliegan en distintos niveles de formación de acuerdo a su nivel de adquisición. Galperin explica en su teoría la transición de las formas de actividad externas y desplegadas a las formas internalizadas (Galperin, 1987).

De acuerdo con Galperin inicialmente la acción se despliega en forma material (o materializada) externa, permitiendo despliegue de todas las operaciones que forman parte de ella (Mendoza, Acevedo, & Tejeda, 2016).

Posteriormente la acción somete a una reducción consecutiva en un plano verbal, externo. Los elementos que componen la acción se despliegan verbalmente, la acción se generaliza, se hace consciente y se ejecuta sin la participación de los objetos. Sin embargo en este nivel de formación, la acción aún alcanza su nivel automatizado.

Finalmente, la formación de la acción en el plano mental conlleva que la tarea de comunicación se convierte en un acto del habla desplegado para sí mismo (Galperin, 1987). La acción se desarrolla y pasa a un nivel automatizado. Asimismo una acción (una tarea) se transforma en un acto operativo automatizado, pero puede pasar, ante una necesidad, a un acto reflexivo (Talizina, 1988).

Al finalizar la acción se utiliza un control final para valorar los resultados de la enseñanza logrados al concluir la actividad. El control cumple una función de retroalimentación que permite recabar información acerca del proceso de asimilación y ejecución de la acción. El control de las operaciones permite fijar con precisión los errores cometidos durante el proceso y corregirlos inmediatamente, permitiendo ejecutar la tarea correctamente (Talizina, 2000).

Capítulo III

3.1 Metodología

El método empleado para el desarrollo de la presente investigación se basa en el 'experimento formativo' propuesto por Vigotsky (1995), el cuál permita examinar el origen y las condiciones en las que se desarrolla la actividad simbólica y las transiciones que conducen hasta su forma final.

El método del experimento formativo tiene por objetivo analizar los fenómenos psicológicos en su proceso de formación, es decir, consiste en formar las habilidades psicológicas ausentes mediante un método específico. Este método permite estudiar el transcurso gradual de la formación de las acciones, desde el plano material externo, hasta el plano ideal interno (González-Moreno & Solovieva, 2014b).

Este proceso permite observar el desarrollo alcanzado por el niño y el desarrollo potencial alcanzado con ayuda (Vigotsky, 1996). La estrategia de investigación consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica. Por ende el método se fundamenta en la teoría de formación de las acciones por etapas de Galperin (1986), la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza propuesta por Talizina (2009), los principios del desarrollo psicológico planteados por Vigotsky (1995) en la cual la dirección y lenguaje del adulto es condición necesaria para el desarrollo infantil.

Durante el desarrollo del estudio, el investigador introduce y desarrolla los aspectos psicológicos ausentes en los niños, influyendo activamente en ellos (González-Moreno & Solovieva, 2014b).

El método del experimento formativo ha sido utilizado en el estudio de la formación de la actividad reflexiva y simbólica en niños de edad preescolar (González-Moreno & Solovieva, 2014b), logrando profundizar y explicar el proceso de adquisición de las neoformaciones de la edad preescolar. Por esta razón el

método formativo-experimental fue el más adecuado para desarrollar la investigación.

3.2 Planteamiento del problema

La escuela neuropsicológica histórico-cultural considera el proceso de aprendizaje como una forma de actividad que conduce al desarrollo (Talizina, 2000). De este modo estudia las bases cerebrales de la actividad de aprendizaje proponiendo estrategias específicas para prevenir o superar dificultades (Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2008).

Gracias a las aportaciones de Elkonin (1980) sobre el juego, el desarrollo psicológico infantil y la teoría de la actividad de Leontiev (2010) recientemente se han generado propuestas de trabajo encaminadas al juego. Siendo esta una actividad que garantiza que el niño desarrolle la capacidad de utilizar signos y símbolos como medios de organización de su propia psique (González-Moreno, 2015).

El juego conforma la actividad rectora que favorece el desarrollo psicológico en la edad preescolar. Ante ello se han estudiado las neoformaciones psicológicas en la edad preescolar: la función simbólica (Bonilla, 2013; Bonilla & Solovieva, 2016), la actividad reflexiva y la esfera voluntaria (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009).

A través del método del experimento formativo se ha estudiado el desarrollo de la función simbólica en la edad escolar (González-Moreno, 2015). Sin embargo la metodología aún carece de investigaciones que abarquen la edad preescolar temprana de acuerdo al modelo teórico histórico cultural.

De acuerdo a Elkonin (1980) en la infancia temprana, en los niños es posible observar un tipo de actividad de carácter objetual-instrumental, la cual permite dirigir al niño hacia la actividad de juego. Posteriormente el juego permite el despliegue de formaciones psicológicas nuevas en el niño.

El estudio de la función simbólica a través de la actividad de juego es esencial para conocer de manera precisa el proceso de desarrollo de esta neoformación psicológica. Por lo tanto es indispensable identificar el nivel inicial de desarrollo de los niños a fin de conocer las características de su ejecución y posteriormente realizar una evaluación con el objetivo de conocer los efectos del programa a nivel psicológico.

La presente investigación pretende caracterizar el proceso de formación de la función simbólica en niños preescolares en edades tempranas. Asimismo demostrar la eficacia y el efecto de un programa formativo de juego temático de roles en el desarrollo psicológico.

3.3 Objetivos

Objetivo general

1) Conocer el efecto de la aplicación de un programa formativo de juego temático de roles sociales en el desarrollo de la función simbólica, considerando sus condiciones iniciales de desarrollo y las características posteriores a la aplicación del programa, en niños de primer y segundo grado de preescolar adscritos a un colegio regular de procedencia urbana.

Objetivos particulares

1) Evaluar las características iniciales del desarrollo de la función simbólica y las acciones objetales en dos grupos (experimental y control) en niños de primer y segundo grado de preescolar, previo a la implementación de un programa formativo de juego temático de roles sociales.

2) Diseñar un programa de juego temático de roles en un grupo experimental, considerando los principios teórico-metodológicos de la escuela neuropsicológica histórico-cultural.

3) Implementar el programa formativo de juego temático de roles sociales en el grupo experimental, conformado por niños de primer y segundo grado de preescolar.

4) Registrar el desempeño de los niños sometidos al programa formativo de juego temático de roles en cada sesión.

5) Evaluar los efectos del programa en el desarrollo psicológico, posterior a la aplicación del programa formativo. Considerando principalmente la actividad objetual y el nivel de desarrollo de la función simbólica y compararlos con una evaluación post del grupo control.

3.4 Hipótesis

Hipótesis de investigación

H1. En el grupo experimental, conformado por niños de primer y segundo grado de preescolar adscritos a colegio regular privado, la implementación de un programa formativo de juego temático de roles sociales influye positivamente en el desarrollo de la función simbólica. Expresado en un incremento en la cantidad de respuestas correctas en las tareas de evaluación en la condición pos-test.

Hipótesis Nula

Ho. En el grupo experimental, conformado por niños de primer y segundo grado de preescolar adscritos a colegio regular privado, la implementación de un programa formativo de juego temático de roles sociales no influye positivamente en el desarrollo de la función simbólica. Expresado en un decremento en la cantidad de respuestas correctas en las tareas de evaluación en la condición pos-test.

3.5. Diseño experimental de la investigación

La investigación contempla un estudio cuasiexperimental pre-prueba – post-prueba con grupo control. Se empleó un diseño longitudinal de mediciones repetidas sobre el grupo experimental durante la implementación del programa formativo; a razón registrar el desempeño de los niños durante las actividades, asimismo para analizar las características del desarrollo simbólico durante su proceso de formación en los niños.

La evaluación de pre-test se realizó al inicio del ciclo escolar 2015 – 2016 y la evaluación post-test al finalizar el periodo escolar.

En el registro de los datos fue necesario para analizar la dinámica del fenómeno estudiado. Asimismo permitió comparar las respuestas de los mismos sujetos durante un periodo de tiempo, y estudiar el impacto de los tratamientos y de los procesos de cambio intra e interindividuales (Bono, 2012).

La presentación de resultados contempló un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Se empleó el análisis estadístico para sistematizar y mantener el mayor control en el registro de las variables estudiadas. Por otra parte el análisis cualitativo de los datos consistió en describir, analizar y discutir las características de las ejecuciones de los niños en las tareas de evaluación.

El diseño de la presente investigación se justifica de acuerdo a los siguientes puntos:

a) Los diseños mixtos permiten una mejor aproximación a los fenómenos de investigación a partir de la inclusión del análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados

b) El análisis de los resultados consideró la inclusión de las ejecuciones de los niños en la evaluación pre-test y post-test, con ello se pretende reforzar los datos que validen la hipótesis experimental. La introducción de un diseño mixto en la investigación se justifica debido que permite la incorporación de datos como

imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que ofrecen una comprensión más coherente y con mayor sentido a los datos numéricos (Pereira, 2011).

c) Se optó por la inclusión de un diseño de investigación cuasiexperimental, debido que la asignación de los grupos y la aplicación del programa no fue al azar. Asimismo no fue posible garantizar el control de variables como nivel educativo de los padres, ámbito de desarrollo de los niños y actividades de formativas en el aula.

d) En la equivalencia de los grupos se consideraron las características de edad, sexo, escolaridad, preferencia manual.

e) En la presente investigación se manipuló únicamente una variable independiente (programa experimental), la cual permitió estudiar los efectos en las variables dependientes (respuestas de los niños en tareas de evaluación de la función simbólica).

En resumen, el diseño de la investigación se representa de la siguiente manera (Figura 1):

Figura 1. Diseño de la Investigación



Nota. **GE:** Grupo Experimental, **GC:** Grupo Control, **X1:** Evaluación pre-test de grupo experimental, **X2:** Evaluación pre-test de grupo control, **X3:** Evaluación post-test de grupo experimental, **X4:** Evaluación post-test de grupo control, **A1:** Tratamiento.

3.5.1 Variables

A. Independiente (X)

- 1) Programa formativo de juego temático de roles sociales.

B. Dependientes (Y)

- 1) Características de la ejecución de los niños del grupo experimental y control en “Protocolo de evaluación de las acciones objetales” y “Protocolo de evaluación de la función Simbólica (Solovieva & Quintanar, 2014).

3.5.2 Muestra

Para la presente investigación se empleó un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Para desarrollar la investigación se requirió de la participación de niños y niñas en edad preescolar adscritos a una institución académica particular de la ciudad de Puebla.

La muestra conformó un total de 22 niños en total (8 mujeres y 14 hombres) de primer y segundo grado de preescolar distribuidos en ambos grupos de manera equivalente. El grupo experimental se conformó por niños y niñas de preescolar de 3 a 4 años del “Colegio Kepler” en la ciudad de Puebla, Puebla. El grupo control se conformó por niños y niñas de 3 a 4 años de preescolar del “Colegio Iberia”, en la misma entidad. Los grupos fueron conformados por conveniencia.

Los niños que conformaron los grupos seleccionados poseían las mismas características socio-económicas y culturales. Ambos colegios fueron de carácter privado.

El modelo educativo del colegio de procedencia del grupo experimental se apoya en las investigaciones en psicología y neuropsicología derivados del paradigma histórico cultural, el cual busca alcanzar el óptimo desarrollo y madurez

del niño en todos los niveles de desarrollo. En el caso del colegio de procedencia del grupo control, el modelo educativo se dirige al desarrollo de competencias y habilidades de los alumnos establecidos en los lineamientos de la Secretaría de educación pública (SEP, 1992).

En la tabla 3 se muestran las características de los grupos que participaron en la investigación:

Tabla 3. Características de la muestra

Grupo	Género	Edad	Lateralidad	Escolaridad	Condiciones del Desarrollo
Experimental	Masc. 7	Media: 3.8 años	Z : 1	Media:	1. Disminución visual
11 niños	Fem. 4		D: 10	1.45 años	1. Debilidad cinestésica
Control	Masc. 7	Media	Z.1	Media	Ninguno
11 niños	Fem. 4	3.5 años	D. 10	1.23 años	
Total	Masc. 14	Media	Z. 2	Media	2
22 niños	Fem. 8	3.68 años	D. 20	1.34 años	

Nota. Características de los niños que conformaron la muestra para el estudio por grupo, género, edad, lateralidad, escolaridad y condiciones del desarrollo

Los datos precisos sobre la identidad de los menores y datos generales fueron proporcionados por las profesoras de los colegios participantes.

A. Criterios de inclusión

- 1) Niños que cursen el 1er y 2do grado de preescolar inscritos en colegio regular privado de procedencia urbana, ubicado en la ciudad de Puebla, Puebla.
- 2) Contar con una edad entre los 3 y 4 años al momento del iniciar el curso escolar.

- 3) No presentar ningún tipo de antecedente de riesgo neurológico.

B. Criterios de exclusión

Se excluirán los participantes que cumplan con los siguientes criterios de no inclusión:

- 1) No estar adscrito a las instituciones preescolares referidas, o cuya escolaridad sea superior al 3er grado de preescolar.
- 2) Tener menos de 3 años o más de 4 años.
- 3) En el grupo experimental, la inasistencia de los menores a las sesiones del programa formativo de juego temático de roles sociales.

3.5.3 Instrumentos de evaluación

Para la evaluación del estado inicial (pre-test) y final (post-test) de la investigación se emplearon dos instrumentos. Los cuales fueron diseñados desde las premisas teórico - metodológicas del paradigma histórico-cultural. El uso de los instrumentos permitió identificar la presencia o ausencia de acciones simbólicas en distintos planos de acción y caracterizar las ejecuciones de los niños.

A. Protocolo para la evaluación de acciones objetales en preescolares menores.

El protocolo de evaluación de las acciones objetales (Solovieva & Quintanar, 2014), permite evaluar las características de las acciones con los objetos en distintas condiciones la capacidad de realizar acciones simbólicas representativas, sustituir de objetos y representar de acciones sin objetos.

En la tabla 4 se describen las tareas de evaluación.

Tabla 4. Tareas del protocolo de evaluación de las acciones objetales

Tarea	Consigna
1. Acciones espontáneas: Se proporciona al niño una serie de materiales (juguetes y objetos) y se solicita que juegue con ellos.	1. Te voy a dar estos materiales, son para que juegues a lo que tú quieras con ellos.
2. Acciones con contenido objetal: Se presentan al niño diversos objetos (cuchara, vaso, peine, etc.) y se pide que muestre como se utilizan.	1. Toma estos objetos. Muestra cómo pueden utilizarse.
3. Acciones con juguetes animadas: Se proporciona al menor, distintos animales de juguete, solicitando que muestre las acciones que pueden realizar cada uno.	1. Ahora te voy a dar estos muñecos. Por favor muestra que puede hacer cada uno de ellos.
4. Sustitución de objetos: Al niño se le entregan objetos concretos (lápiz, cuchara, etc.) Se pide al menor que emplee los objetos de acuerdo a un determinado objetivo.	1. Toma esta cuchara, ahora por favor peina al muñeco con ese objeto. 2. Ahora, por favor peina a la cuchara con el muñeco.
5. Representación de acciones sin objetos: En esta tarea se le retiran al niño todos los objetos. Se solicita que represente determinadas acciones sin la posibilidad de interactuar con el objeto.	1. Por favor, muestra como haces cuando tomas agua. 2. Ahora, muestra como haces cuando te lavas los dientes.
6. Acciones simbólicas representativas: En esta tarea nuevamente se le retiran al niño los objetos. Se solicita que represente determinadas acciones.	1. Por favor, muestra como haces cuando duermes.

Nota. Tareas y consignas que componen el protocolo de evaluación de las acciones objetales.

B. Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares

El protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares (Solovieva & Quintanar, 2014) evalúa el desarrollo de la función simbólica en niños preescolares de acuerdo a su nivel de formación en los planos material – materializado (tabla 5), perceptivo concreto y perceptivo esquematizado (Tabla 6).

Tabla 5. *Tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares en el plano materializado.*

	Tarea	Consigna
NIVEL MATERIALIZADO	1 y 2. Juego con objeto sustituido: Se solicita al menor proponer un juego empleando un objeto (bolígrafo).	1. Quiero que por favor inventes un juego con este bolígrafo, lo que tú quieras. ¿A qué podemos jugar?
	3. Solución de problemas usando signos de tránsito: Se recrea una situación de conflictiva en un juego (“los carros no pueden pasar por la calle por una reparación en la carretera”). Se le solicita al niño a colocar marcas o señales especiales para indicarle que no debe pasar.	2. ¿Qué señales de tránsito podrías usar para mostrar a los autos que no pueden pasar?
	4. Construcción y señalización de lugares en el parque: Se solicita al menor elaborar un parque con diversos materiales. Posteriormente se pide colocar señales especiales en el parque utilizando objetos.	3. Dime por favor ¿Qué hay en el parque? Ahora observa los objetos que hay aquí ¿Cómo podrías utilizar estos objetos para inventar signos o señales que indiquen diferentes lugares del parque?
	5. Medida de una mesa: La tarea consiste en plantear una situación problemática en la cual deberá proponer medios simbólicos para resolverla.	4. ¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga que otra? ¿Qué usarías?

Nota. Descripción de las tareas del ‘Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica’ en el plano materializado.

Tabla 6. *Tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares en el plano perceptivo concreto y esquematizado.*

	Tareas	Consigna
NIVEL PERCEPTIVO CONCRETO	6. Pictogramas: Se solicita al menor dibujar cada una de las palabras presentadas. Al finalizar se realizan preguntas relacionadas con su ejecución.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibuja las siguientes palabras: Maestra Enojada, Fiesta Alegre y Fuerza. 2. Explica: ¿Por qué Dibujaste eso?
	7. Carta a mamá Se solicita al menor elaborar una carta sin emplear letras, únicamente dibujos.	1. Sin decir nada, sólo con dibujos prepara una carta para mamá sobre lo que te gustaría comer el día domingo.
NIVEL PERCEPTIVO ESQUEMATIZADO	8. Trayecto de casa – tienda: La tarea consiste en elaborar un dibujo en el cuál se represente un trayecto que vincule dos lugares. El menor debe explicar el dibujo elaborado al evaluador.	1. Dibuja en esta hoja los lugares la ruta de tu casa a la tiendita más cercana.
	9. Lugares en la ciudad El niño debe elaborar un dibujo en donde represente diversos lugares conocidos por él. El menor debe exponer el dibujo y apoyarse del dibujo durante la explicación.	1. Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.

Nota. Descripción de las tareas del 'Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica' en el plano perceptivo concreto y esquematizado.

3.5.4 Criterios de análisis cuantitativo

Para realizar el análisis cuantitativo se establecieron puntuaciones de acuerdo a la ejecución de las tareas de los instrumentos de evaluación, con el propósito de realizar el análisis estadístico correspondiente.

Se evaluó el desempeño de los niños en la tarea y se establecieron criterios de acuerdo al tipo de ejecución realizada por los niños. Los puntajes e indicadores utilizados para asignar los puntajes de las tareas se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Criterios de cuantificación de los resultados

Indicador	Descripción
<i>1. No accede a la ejecución de la tarea</i>	El niño no es capaz de realizar la tarea aun cuando el evaluador proporciona distintos niveles de ayuda (Repetición, ejemplificación de la tarea, acción conjunta).
<i>2. Accede con ayuda</i>	El menor es capaz de ejecutar correctamente la tarea cuando el evaluador proporciona algún nivel de ayuda (Repetición, ejemplificación de la tarea, acción conjunta).
<i>3. Ejecución de la tarea correctamente</i>	El niño es capaz de realizar la tarea correctamente sin requerir ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.

Nota: Criterios de asignación de puntajes en los instrumentos de evaluación.

3.5.5 Criterios de análisis cualitativo

El análisis cualitativo consideró las características y los tipos de respuesta de los niños en las tareas de evaluación. Asimismo se registraron las características comportamentales.

En la tabla 8 se describen los indicadores de cualificación para las tareas del protocolo de evaluación de las acciones objetales. Se considera la actividad desarrollada por el niño, la actividad lúdica, el lenguaje y el nivel de desarrollo.

En la tabla 9 se describen los indicadores de cualificación para las tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica. Se consideró el empleo de medios simbólicos, lenguaje, el nivel de desarrollo y la reflexión.

Tabla 8. Criterios para la cualificación de las respuestas en la evaluación de las acciones objetales

Criterio	Indicador	Descripción
Tipos de acciones	<i>'Uso concreto de objetos'</i>	El niño emplea los objetos de acuerdo a su uso convencional, desempeñando acciones concretas.
	<i>'Uso de objetos concretos y sustitutos'</i>	Durante las tareas de evaluación, el niño emplea objetos concretos y sustituye su uso convencional por otro de manera autónoma.
	<i>'Despliegue de cadenas de acciones con objetos'</i>	El menor emplea objetos concretos y sustitutos de manera simultánea, realiza distintos tipos de acciones de acuerdo a un argumento.
Lenguaje	<i>'Onomatopeyas'</i>	El niño recrea sonidos de objetos, animales o personajes.
	<i>'Diálogos'</i>	Durante el desarrollo de la tarea el menor despliega diálogos entre personajes y/u objetos.
	<i>'Narración'</i>	El lenguaje acompaña a la acción durante la ejecución de la tarea.
	<i>'Lenguaje desplegado'</i>	El menor emplea múltiples aspectos del lenguaje mientras ejecuta las tareas.
Nivel de Desarrollo	<i>'Animación'</i>	Se motiva al niño a realizar la tarea. Se emplean palabras como: "adelante, tú puedes, lo has hecho bien".
	<i>'Repetición'</i>	Se presenta por segunda ocasión la consigna modificando la expresión, pero manteniendo el contenido.
	<i>'Ejemplificación'</i>	El experimentador, muestra al menor, indicios que garanticen la resolución de la tarea.
	<i>'Acción Conjunta'</i>	Se realiza la tarea entre el entre experimentador y el niño de manera secuenciada.
Actividad lúdica	<i>'Manipulación de objetos sin presencia de juego'</i>	El niño es capaz de manipular un objeto de acuerdo a su uso convencional, sin embargo, el menor no recrea alguna situación de juego en la tarea.
	<i>'Inclusión de juego a la actividad'</i>	El niño es capaz de manipular un objeto de acuerdo a su uso convencional de manera autónoma. Durante la ejecución el niño recrea alguna situación de juego en la tarea.

Nota. Indicadores de análisis cualitativo de las ejecuciones del 'Protocolo de Evaluación de las Acciones Objetales'

Tabla 9. Criterios para la cualificación de las respuestas en la evaluación de las acciones simbólicas

Criterio	Indicador	Descripción
Uso de medios simbólicos	<i>'Sin empleo de medios simbólicos'</i>	El niño no propone por sí mismo medios simbólicos durante la elaboración de las actividades.
	<i>'Uso de objetos concretos'</i>	El niño únicamente propone emplear medios simbólicos atribuyendo el significado a alguno de los rasgos físicos del objeto.
	<i>'Empleo de objetos sustitutos como medios simbólicos'</i>	El menor emplea objetos sustitutos como medios simbólicos durante la elaboración de las actividades.
Lenguaje	<i>'Onomatopeyas'</i>	El niño recrea sonidos de objetos, animales o personajes.
	<i>'Diálogos'</i>	Durante el desarrollo de la tarea el menor despliega diálogos entre personajes y/u objetos.
	<i>'Narración'</i>	El lenguaje acompaña a la acción durante la ejecución de la tarea.
	<i>'Lenguaje desplegado'</i>	El menor emplea múltiples aspectos del lenguaje mientras ejecuta las tareas.
Nivel de desarrollo	<i>'Animación'</i>	Se motiva al niño a realizar la tarea. Se emplean palabras como: "adelante, tú puedes, lo has hecho bien".
	<i>'Repetición'</i>	Se presenta por segunda ocasión la consigna modificando la expresión, pero manteniendo el contenido.
	<i>'Ejemplificación'</i>	El experimentador, muestra al menor, indicios que garanticen la resolución de la tarea.
	<i>'Acción Conjunta'</i>	Se realiza la tarea entre el entre experimentador y el niño de manera secuenciada.
Reflexión	<i>'Ausencia de reflexión'</i>	El niño no es capaz de dar explicación a sus acciones durante la evaluación. A pesar de la inclusión preguntas orientadoras el niño no accede a la reflexión.
	<i>'Reflexión con ayuda'</i>	El niño es capaz de acceder al carácter reflexivo de la actividad a partir de la inclusión de preguntas orientadoras.
	<i>'Acción reflexiva'</i>	El niño es capaz de explicar y justificar su ejecución correctamente.

Nota: Criterios de análisis cualitativo de las ejecuciones del 'Protocolo de evaluación de la función simbólica'.

En síntesis, el cuadro 10 y 11 se resumen los criterios cualitativos y cuantitativos de los instrumentos de evaluación aplicados.

Tabla 10. Criterios de análisis de las acciones objetales

		Criterios de análisis:		Tareas
		Cualitativo	Cuantitativo	
Protocolo de evaluación de las acciones objetales	Tipos de acciones	Uso concreto de objetos		1, 2, 3, 4, 5, 6
		Uso de objetos concretos y sustitutos		
		Despliegue de cadena de acciones		
	Lenguaje	Onomatopeyas		
		Diálogos	1= No accede	
		Narraciones	2 = Accede con ayuda	
		Lenguaje desplegado	3 = Ejecución de la tarea correctamente	
	Nivel de desarrollo	Animación		
		Repetición		
		Ejemplificación		
		Acción conjunta		
	Actividad lúdica	Sin presencia de juego		
		Presencia de juego		

Nota. Resumen de criterios de análisis en el protocolo de evaluación de las acciones objetales.

Tabla 11. Criterios de análisis de las acciones simbólicas

Criterios de Análisis		Tareas		
	Cualitativo		Cuantitativo	
Protocolo de evaluación de la función simbólica	Uso de medios simbólicos	Sin uso de medios simbólicos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	
		Uso de símbolos concretos		
		Uso de símbolos sustitutos		
	Lenguaje	Onomatopeyas		1= No accede 2 = Accede con ayuda 3 = Ejecución de la tarea correctamente
		Diálogos		
		Narraciones		
		Lenguaje desplegado		
	Nivel de desarrollo	Animación		1= No accede 2 = Accede con ayuda 3 = Ejecución de la tarea correctamente
		Repetición		
		Ejemplificación		
		Acción conjunta		
	Reflexión	Ausencia de Reflexión		1= No accede 2 = Accede con ayuda 3 = Ejecución de la tarea correctamente
		Reflexión con Ayuda		
		Acción Reflexiva		

Nota. Resumen de criterios de análisis en el protocolo de evaluación de función simbólica

C. Bitácora de Registro de Observación de las Sesiones de juego en el Grupo Experimental

Durante la aplicación del programa formativo experimental se realizaron mediciones en cada una de las sesiones, las cuales consideraron distintos aspectos de la actividad de los niños.

Las categorías de registro de las observaciones son: **1)** acciones objetales pertenecientes al juego (Tabla 12), **2)** sustituciones objetales (Tabla 13), **3)** expresiones Verbales (Tabla 14), **4)** uso de medios simbólicos (Tabla 15), **5)** actitud ante el juego (Tabla 16), **6)** desempeño del Rol (Tabla 17) y **7)** Participación durante el juego (Tabla 18).

Tabla 12. Acciones objetales pertenecientes al juego

	Parámetro	Característica
ACCIONES OBJETALES PERTENECIENTES AL JUEGO	1. Lanzamiento de materiales.	El niño no emplea materiales de acuerdo a un objetivo. Prueba la resistencia de los materiales, los golpea, los acumula.
	2. Manipulación inespecífica	El niño emplea materiales intentando seguir un objetivo (revolver, cortar, peinar, etc.) No obstante la acción realizada no corresponde con dicho objetivo.
	3. Exploración del objeto	El niño requiere interactuar previamente con el objeto para realizar una acción específica. Es decir, primero lo observa, lo prueba, lo muestra y después emprende la acción.
	4. Uso convencional del objeto	El niño es capaz de emplear objetos adecuadamente, sin embargo estos no siguen el objetivo establecido del juego a pesar de que el adulto le proporcionar le ayuda.
	5. Manipulación de objetos dirigido al juego con ayuda	El niño es capaz de emplear objetos adecuadamente de acuerdo al objetivo del juego, sin embargo con la ayuda del adulto logra ejecutar la acción correctamente de manera independiente.
	5. Manipulación de objetos dirigido al juego autónomo	El niño es capaz de emplear objetos adecuadamente de acuerdo al objetivo del juego de manera independiente.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental que abarcan la manipulación de objetos dirigidos al juego.

Tabla 13. Sustituciones objetales

SUSTITUCIONES OBJETALES	Parámetro	Característica
	1. <i>Acciones apoyadas en objetos con contenido concreto.</i>	El niño no desempeña acciones dirigidas al juego a menos que se le proporcionen objetos concretos.
	2. <i>Sustituciones objetales con ayuda</i>	El niño logra desempeñar con ayuda distintos tipos de acciones apoyado en sustitutos objetales (Peinar con un lápiz, cepillar dientes con una cuchara, etc.).
	3. <i>Sustituciones objetales autónomas</i>	El niño logra desempeñar de manera autónoma distintos tipos de acciones apoyado en sustitutos objetales (Peinar con un lápiz, cepillar dientes con una cuchara, etc.).
	4. <i>Posibilidad de realizar un rol sin objetos</i>	El niño es capaz de realizar un rol o apoyado en la imitación y sin la presencia de objetos.
	5. <i>Ejecución de cadenas de acciones desplegadas</i>	El niño ejecuta diversas acciones durante el juego, empleando objetos concretos, sustitutos y gestos simbólicos simultáneamente.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental que abarcan la sustitución de objetos y el empleo de gestos simbólicos en el juego.

Tabla 14. Expresiones verbales

EXPRESIONES VERBALES	Parámetro	Característica
	1. <i>Sin presencia de expresiones.</i>	El menor no realiza ningún tipo de expresión durante la actividad de juego.
	2. <i>Expresiones sin relación al juego.</i>	Las expresiones realizadas por el niño no corresponden con el juego.
	3. <i>Expresiones correspondientes con sonidos de objetos o animales.</i>	El niño imita sonidos de objetos, animales, etc. mientras realiza una acción específica.
	4. <i>Uso de diálogos durante el juego dirigido a los coetáneos con ayuda.</i>	El niño no genera diálogos durante el juego de manera independiente, requiere de la orientación del adulto para acceder a ello.
	5. <i>Uso de diálogos durante el juego dirigido a los coetáneos autónomamente.</i>	El niño propone diálogos durante el juego de manera independiente.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental relacionados con aspectos verbales desplegados durante el juego.

Tabla 15. Uso de medios simbólicos

USO DE MEDIOS SIMBÓLICOS	Parámetro	Característica
	1. Rechaza el uso de medios simbólicos durante el juego.	Ante la presencia de medios simbólicos el menor no mantiene el significado del símbolo aun cuando el adulto proporciona ayuda.
	2. Acepta el uso de medios simbólicos durante el juego con ayuda.	Ante la presencia de medios simbólicos el menor únicamente mantiene el significado del símbolo cuando el adulto proporciona ayuda.
	3. Acepta el uso de medios simbólicos de manera autónoma.	Ante la presencia de medios simbólicos el menor mantiene el significado del símbolo durante el juego de manera autónoma.
	4. Propone medios simbólicos durante el juego.	El niño propone símbolos y signos durante el juego para regular acciones propias o de sus coetáneos.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental relacionados con el uso de medios simbólicos durante el juego.

Tabla 16. Actitud en el juego

ACTITUD ANTE EL JUEGO	Parámetro	Característica
	1. Apatía	El menor no muestra interés para integrarse al juego, se aparta del grupo o bien realiza la actividad sin motivación.
	2. Interés	El niño se interesa a la tarea, se integra al grupo para desarrollar la actividad de juego y se empeña en realizar el rol adecuadamente.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental relacionados con la actitud durante el juego.

Tabla 17. Desempeño del rol

DESEMPEÑO DEL ROL	Parámetro	Característica
	1. Asume el rol de manera conjunta	El menor logra realizar las actividades de acuerdo al objetivo inicial planteado, o bien de acuerdo al rol mediante la ayuda del adulto.
	2. Asume el rol de manera independiente	El niño logra realizar las actividades de acuerdo al objetivo inicial planteado, o bien de acuerdo al rol de manera autónoma.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental relacionados con el desempeño del rol durante el juego.

Tabla 18. Participación durante el juego

PARTICIPACIÓN DURANTE LA ORGANIZACIÓN DEL JUEGO	Parámetro	Característica
	1. <i>No participa durante la organización del juego.</i>	El menor no se mantiene durante la organización y ejecución de la actividad. Sus respuestas no corresponden con lo que se pregunta o con el juego.
	2. <i>Acepta y participa durante la organización del juego.</i>	El menor participa activamente durante la organización y ejecución de la actividad, sin embargo requiere de ayuda para adaptarse a diferentes situaciones en el juego.
	3. <i>Analiza la situación de juego.</i>	El menor participa activamente durante la ejecución y organización de la actividad. Logra adaptarse ante distintas situaciones en el juego de manera autónoma.
	4. <i>Propone y organiza de manera autónoma la actividad.</i>	El menor participa activamente durante la organización y la ejecución de la actividad. Se adapta y propone situaciones nuevas durante el juego.

Nota. Indicadores a evaluar durante el programa experimental relacionados con la participación durante el juego.

De acuerdo a los indicadores del registro de las sesiones de juego se realizó un análisis cualitativo, en el cuál se describen las características del desempeño de los niños de acuerdo a cada una de las etapas del programa formativo.

3.6 Procedimiento

A. Primera fase de estudio: evaluación pre-test y análisis de datos.

La primera fase de la investigación consistió en gestionar y conformar los grupos de la muestra en los colegios de procedencia de los participantes del estudio. Respecto al grupo experimental los grupos fueron asignados por los directivos del colegio según los criterios de inclusión. Por otra parte los niños de grupo control fueron seleccionados de una base de datos al azar, siempre y cuando cumplieren con los criterios de inclusión descritos previamente. Posteriormente se efectuó una sesión para detallar los objetivos de la investigación a los padres de los niños y académicos de las instituciones correspondientes a razón de otorgar el consentimiento informado.

Se accedió a las bases de datos de los colegios a fin de capturar información acerca de la identidad de los niños participantes. Se diseñó un formato para concentrar la ficha de identidad de los niños, escolaridad, edad, antecedentes del desarrollo.

Ambos grupos fueron evaluados al inicio del ciclo escolar 2015 – 2016 con el 'Protocolo de Evaluación de las Acciones Objetales' y el 'Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica' (Solovieva & Quintanar, 2014). Los resultados obtenidos en la evaluación pre-test del grupo experimental permitieron diseñar el programa de intervención de acuerdo a las características y necesidades del grupo.

B. Segunda fase de estudio: aplicación de programa formativo

Posterior a la conformación de los grupos de la investigación. Se establecieron horarios de trabajo para desarrollar el programa formativo de juego temático de roles. El horario de trabajo se estableció de lunes a jueves de 9:00 am a 10:00 am. En total se desarrollaron 67 sesiones de intervención del 18 de octubre de 2015 al 19 de mayo de 2016.

El programa formativo de juego implementado en el grupo experimental, constituye una propuesta apoyada en la corriente psicológica y neuropsicológica histórico – cultural (Elkonin; 1980; Vigotsky, 1995; Galperin, 1986).

El programa formativo de introducción al juego temático de roles sociales persiguió los siguientes objetivos.

Objetivo General: Favorecer y formar la actividad simbólica a apoyada en el juego de roles en la edad preescolar temprana.

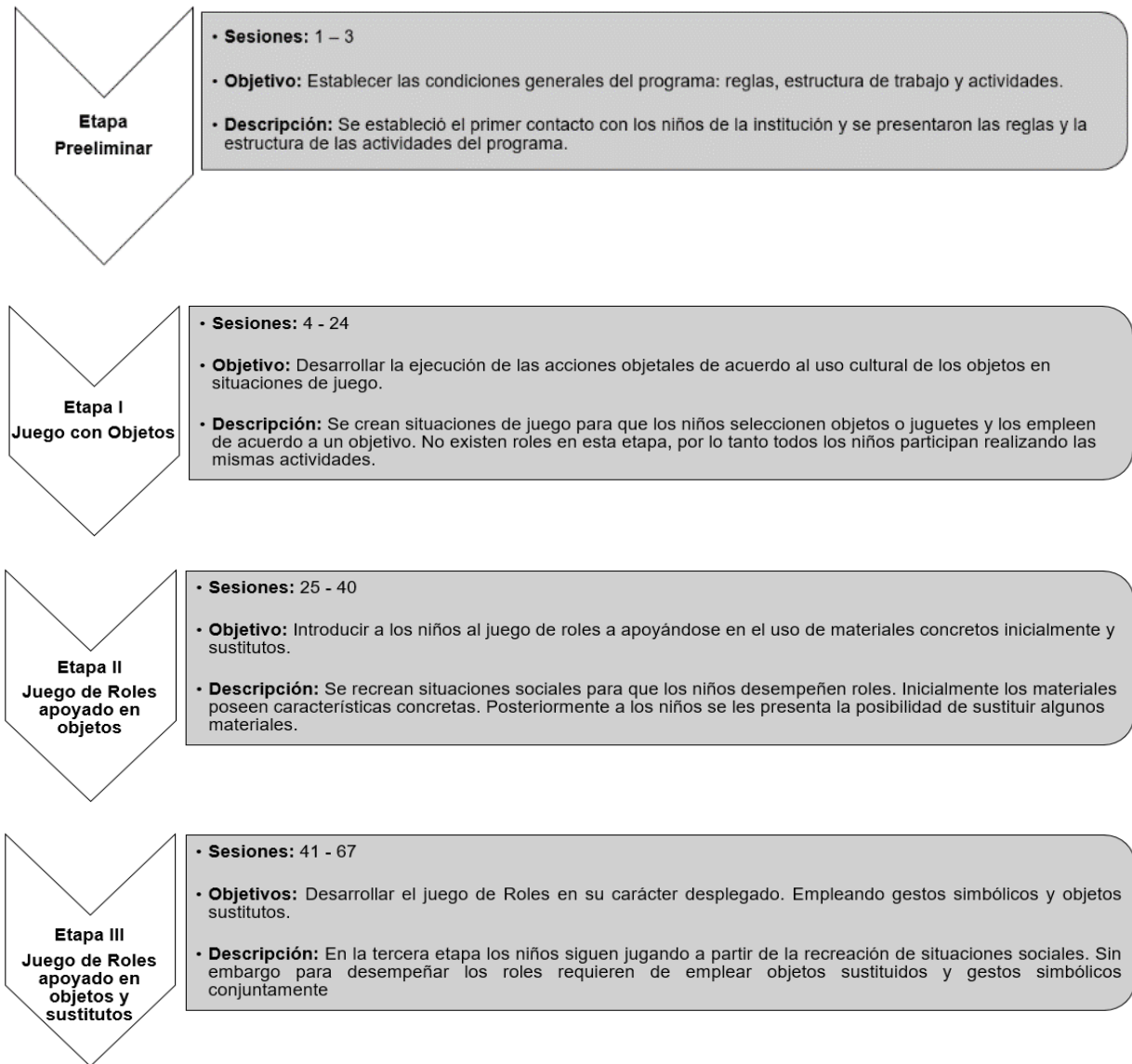
Objetivos Específicos:

1. Desarrollar la ejecución de las acciones objetales de acuerdo al uso cultural de los objetos en situaciones de juego.
2. Desarrollar en los menores la sustitución de objetos.
3. Desarrollar la posibilidad de realizar cadenas de acciones y gestos simbólicos.
4. Favorecer el empleo de medios simbólicos.
5. Enriquecer el desarrollo del lenguaje y la imaginación.

Etapas del programa

El programa se encuentra conformado por una etapa preliminar y tres etapas principales. En la figura 2 se describen las características de cada una de las etapas.

Figura 2. Etapas de desarrollo de programa formativo de juego



C. Tercera Fase de Estudio: Evaluación Post-test

Al concluir la aplicación del programa formativo de juego temático de roles, se prosiguió a evaluar nuevamente a los niños del grupo experimental y control. La evaluación post-test del grupo experimental fue apoyada por un evaluador externo al desarrollo de la investigación.

El tiempo de diferencia entre la evaluación inicial y la final contempla un rango de ocho meses.

Posteriormente los datos de los resultados obtenidos se concentraron en una base de datos para su análisis y calificación. Se obtuvieron puntajes de acuerdo a los criterios descritos previamente y se realizó el análisis estadístico correspondiente.

Para el procesamiento estadístico se emplearon dos pruebas no paramétricas empleando el software estadístico SPSS V.20.

La U de Mann Whitney para muestras independientes se utilizó para evaluar los resultados de las evaluaciones en condiciones pre-test y post-test comparando los grupos experimental y control. Adicionalmente se utilizó una prueba no paramétrica de Signos de Willcoxon para muestras relacionadas, con ello se evaluaron las diferencias de los resultados en el grupo experimental y control, considerando un nivel de significancia de $p \leq 0.05$.

Para graficar los datos, fue necesario procesar los resultados en el programa estadístico Sigma Plot V.11. Se obtuvieron las medias y el error estándar de cada uno de los puntajes obtenidos y se graficaron.

Para el análisis cualitativo de los datos se recurrió a las bases de datos, se consideraron las características de las ejecuciones de los niños (Tablas10 y 11).

Capítulo IV Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan por secciones.

En la primera sección se exponen los resultados del curso de aplicación del programa formativo.

En la segunda sección presentan y describen los resultados cuantitativos y cualitativos concernientes a la evaluación pre-test a partir del análisis intergrupar (grupo control y experimental). Se describen las condiciones iniciales de ambos grupos de acuerdo a los resultados del 'Protocolo de evaluación de las Acciones Objetales'.

En la tercera sección se presentan y describen los resultados cuantitativos y cualitativos concernientes a la evaluación post-test a partir del análisis intergrupar (grupo control y experimental). Se describen las condiciones finales de ambos grupos de acuerdo a los resultados del 'protocolo de evaluación de las acciones objetales'.

En la cuarta sección se presentan y describen los resultados cuantitativos y cualitativos concernientes a la evaluación pre-test a partir del análisis intergrupar (grupo control y experimental). Se describen las condiciones iniciales de ambos grupos por niveles de desarrollo de acuerdo a los resultados del 'protocolo de evaluación de la función simbólica'.

Finalmente, en la quinta sección se presentan y describen los resultados cuantitativos y cualitativos concernientes a la evaluación post-test a partir del análisis intergrupar (grupo control y experimental). Se describen las condiciones finales de ambos grupos por niveles de desarrollo de acuerdo a los resultados del 'protocolo de evaluación de la función Simbólica'.

4.1 Resultados del curso de aplicación del programa

La aplicación del programa cubrió un total de 69 sesiones en las cuales se abarcó la etapa preliminar y las tres etapas subsecuentes.

Inicialmente los niños se encontraron en la etapa de manipulación específica de objetos. Se atravesó por la etapa de juego apoyado en objetos y posteriormente se realizó juego simbólico. Al finalizar el programa los niños del grupo experimental comenzaron a acceder al juego temático de roles materializado.

Las mediciones empleadas durante las sesiones de evaluación se procesaron cuantitativamente con el objetivo de graficar el desempeño de los niños durante la aplicación del programa y apoyar el análisis cualitativo (Tabla 19).

Tabla 19. Características de las actividades por etapas

Indicador	Inicial	2da Etapa	Final
Acciones objetales pertenecientes al juego	Uso convencional del objeto.	Manipulación de objetos dirigida al juego con ayuda.	Manipulación de objetos dirigida al juego de manera autónoma.
Sustituciones objetales	Acciones apoyadas en objetos concretos.	Sustituciones objetales con ayuda.	Posibilidad de realizar un rol sin objetos.
Expresiones verbales	Conversación dialógica e imitación de sonidos.	Uso de diálogos dirigido a coetáneos con ayuda.	Uso de diálogos dirigido a coetáneos autónomo.
Uso de medios simbólicos	Acepta el uso de medios simbólicos con ayuda	Acepta el uso de medios simbólicos de manera autónoma	Propone medios simbólicos durante el juego
Desempeño del rol	Sin presencia de roles	Asume el rol con ayuda	Asume el rol de manera autónoma

Nota: características de las acciones de los niños durante el desarrollo del programa de acuerdo a cada una de las etapas formativas.

A. Primera etapa. Juego de roles con apoyo de objetos (11 sesiones).

Inicialmente el grupo experimental accedió a los juegos apoyados en el empleo objetos concretos. Los niños mostraron interés por obtener la mayor cantidad de objetos aun cuando no fuesen necesarios durante el juego.

Debido al nivel de juego desplegado por los niños inicialmente, la sustitución de objetos no se realizó. En cambio se emplearon objetos de acuerdo a su uso cultural en una situación lúdica organizada y dirigida.

En esta etapa las expresiones verbales realizadas por los niños mantuvieron poca relación con el juego planteado. Sin embargo, a partir del empleo de objetos se favoreció la producción de onomatopeyas.

Los niños aceptaron utilizar algunos medios simbólicos brindados por los monitores del programa, los cuales reflejaron situaciones específicas de manera clara. Por ejemplo para indicar a los niños el momento de organizar el mobiliario y materiales del aula, se mostraba una imagen que contenía a un grupo de niños colaborando y acomodando los objetos.

El interés en las actividades era mantenido por los niños siempre que los objetos deseados por ellos les fuesen proporcionados. Por lo tanto al retirar los materiales los niños optaban por deslindarse de la actividad.

En la primera etapa los niños utilizaban objetos de acuerdo a su uso convencional a partir de una situación lúdica. Los niños requieren de constante orientación en la actividad para realizar acciones correspondientes al objetivo del juego hasta su conclusión.

Durante el control los niños no colaboraron en la reflexión dirigida por el coordinador del programa, constantemente perdieron el objetivo de la actividad, solicitando nuevamente objetos. Las respuestas de los niños no se dirigieron a los cuestionamientos planteados por el coordinador del programa.

B. Segunda Etapa. Introducción al juego de roles a través de su materialización (20 sesiones)

El segundo periodo de la intervención inició al constatar que los niños habían interiorizado el esquema de las sesiones, ante la posibilidad de regular el interés del niño por obtener objetos sin un objetivo y el despliegue de acciones concretas con los objetos en el juego sin requerir completamente de la inclusión los monitores a la actividad.

Al iniciar la segunda etapa, los niños expresan el interés de interpretar o asumir un rol durante la presentación del objetivo del juego. El interés de los niños en el juego se mantuvo siempre que los roles designados fueran los deseados. Paulatinamente los niños aceptaron la distribución de los roles al azar, logrando mantener el interés en la actividad.

Durante la organización del juego se materializaron los roles en tarjetas las cuales indicaron el rol a desempeñar. El uso estos medios favoreció el desempeño de los roles en el juego, los niños comenzaron a ejecutar los roles de manera independiente.

El juego de roles en esta etapa se apoyó del uso de objetos concretos. A su conclusión se plantearon situaciones que exigieron emplear sustitutos de objetos. Durante la ejecución de la actividad fue necesaria la inclusión de los monitores del programa para orientar y dirigir las acciones y expresiones verbales de acuerdo al rol. Al término de la etapa se observó mayor autonomía en el desempeño de los roles por los niños.

En control persistieron las conductas observadas en el periodo inicial. Los niños no atendieron a la reflexión dirigida por el coordinador del programa y respondieron de manera ajena a los cuestionamientos planteados.

C. Tercera Etapa. Uso activo de medios simbólicos (38 sesiones)

En la tercera etapa del programa los niños recurrieron a la sustitución de objetos para desempeñar los roles. La cantidad de objetos sustituidos incrementó durante el progreso del programa. Al término, los niños emplearon por completo objetos sustitutos y gestos simbólicos para desempeñar los roles y desplegar acciones.

Al iniciar la tercera etapa del programa los niños requirieron de la inclusión de los monitores para dirigir las expresiones correspondientes a los roles. Gradualmente los niños lograron proponer y generar diálogos de acuerdo al rol asignado.

Al finalizar el programa los niños lograron proponer y elaborar signos y símbolos para materializar los roles en tarjetas, indicar lugares en el juego y regular acciones. Inicialmente los niños de manera conjunta con los monitores, regularon el uso de los símbolos durante la ejecución del juego. Al finalizar la etapa los niños adquieren autonomía para regular las acciones de otros a través de los símbolos y verbalmente.

Los niños mostraron interés en las actividades del programa, logrando someterse a la actividad completamente, sin importar el rol asignado. Los menores mostraron mayor disposición y tolerancia en el juego.

Al finalizar el programa los niños presentaron mayor independencia en el despliegue de los roles. La inclusión de los monitores durante la ejecución de la actividad se dirigió a regular las expresiones verbales de los niños y garantizar la continuidad del juego en el caso de los roles secundarios.

En el control los niños mostraron mayor disposición para evaluar el desempeño de los roles en cada sesión. Algunos niños comenzaron a referir acontecimientos sucintados en la actividad, evaluaron el desempeño de sus pares y de manera conjunta con el coordinador lograron proponer mejoras para el desempeño de los roles.

En conclusión, es posible apreciar que los niños presentaron características específicas de acuerdo al tipo de juego desarrollado durante el programa.

Inicialmente las acciones se desempeñaron con la ayuda de objetos. Al finalizar el programa las acciones de los niños se apoyaron en el uso de sustitutos y gestos simbólicos, permitiendo desplegar acciones continuas en el juego.

El grupo experimental inicialmente aceptó el uso de medios simbólicos proporcionados por el adulto. Al finalizar el programa los niños proponen medios simbólicos en las actividades de juego.

En la primera etapa del programa los niños refirieron acontecimientos que no corresponden con la actividad planteada. Al concluir el programa el lenguaje se dirigió al desempeño de los roles y al objetivo de la actividad.

En conjunto las características presentadas por los niños durante la aplicación del programa permiten identificar que los niños dominan el juego simbólico y logran acceder al juego temático de roles.

El histograma muestra el desempeño de los niños durante el transcurso de aplicación del programa (figura 3).

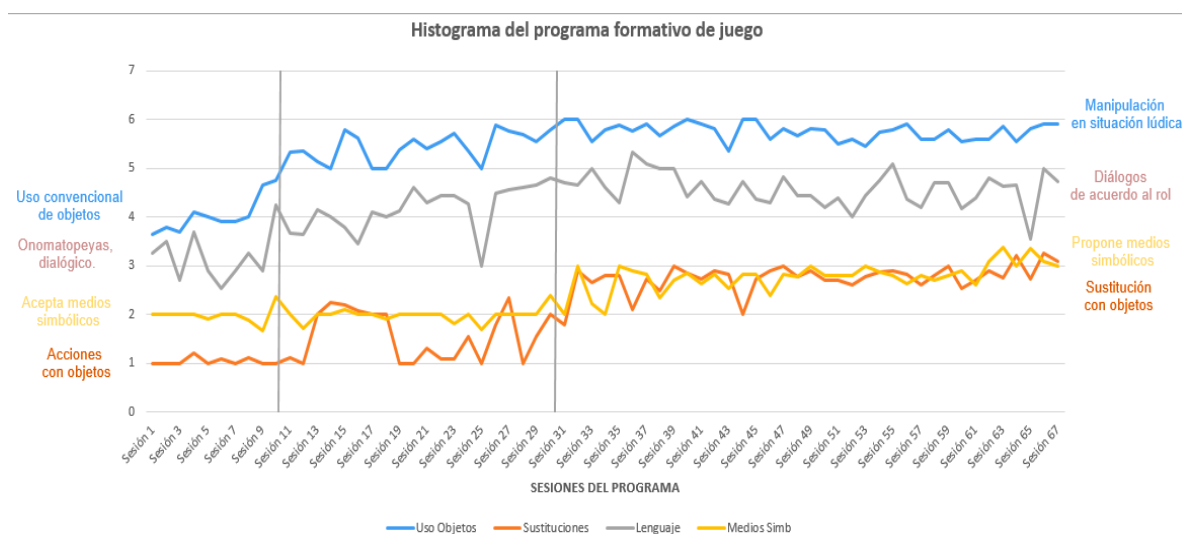


Figura 3. Registro del desempeño del grupo experimental en el programa formativo de juego.

4.2 Resultados de acciones objetales pre-test

A continuación se describen los puntajes de las ejecuciones de las tareas que corresponden al 'protocolo de evaluación de las acciones objetales' (Solovieva & Quintanar, 2014) entre el grupo experimental y el grupo control en condición pre-test (tabla 20).

Tabla 20. Puntuaciones acciones objetales pre-test

Tarea	Grupo	Media	Error Estándar	U de Mann Whitney	Puntuación Z	Sig.
'Acciones Espontáneas'	Experimental	\bar{x} = 2.2	Err. =0.27	U =58	Z = -0.18	P=.398
	Control	\bar{x} = 2.1	Err. =0.26			
'Acciones con Objetos'	Experimental	\bar{x} = 2.5	Err. =0.20	U =47.5	Z =-0.96	P=.200
	Control	\bar{x} = 2.4	Err. =0.12			
'Acciones con Juguetes'	Experimental	\bar{x} =2.3	Err. =0.20	U =57.5	Z =-0.22	P=.423
	Control	\bar{x} =2.4	Err. =0.15			
'Sustitución Objetal'	Experimental	\bar{x} =1.9	Err. =0.16	U =60	Z =-0.04	P=.500
	Control	\bar{x} =1.9	Err. =0.09			
'Representación de Acciones sin Objetos'	Experimental	\bar{x} =2.7	Err. =0.20	U =40.5	Z =-1.54	P=.965
	Control	\bar{x} =2.3	Err. =0.19			
'Acciones Simbólicas Representativas'	Experimental	\bar{x} =2.1	Err. =0.22	U =45.5	Z = -1.04	P=.166
	Control	\bar{x} = 1.8	Err. =0.26			

Nota. Registro de las puntuaciones del grupo experimental y control en las tareas del protocolo de evaluación de las acciones simbólicas en condición pre-test / post-test. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$.

En relación a los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo es posible observar que las condiciones de ejecución de los niños de ambos grupos en las tareas evaluadas fueron semejantes entre sí, debido que los niños no mostraron dificultades en la ejecución de acciones objetales. De acuerdo a los puntajes de la evaluación, los niños de ambos grupos se encontraron en una etapa de acciones objetales inicialmente.

En la figura 4 se representan los resultados de la evaluación pre-test.

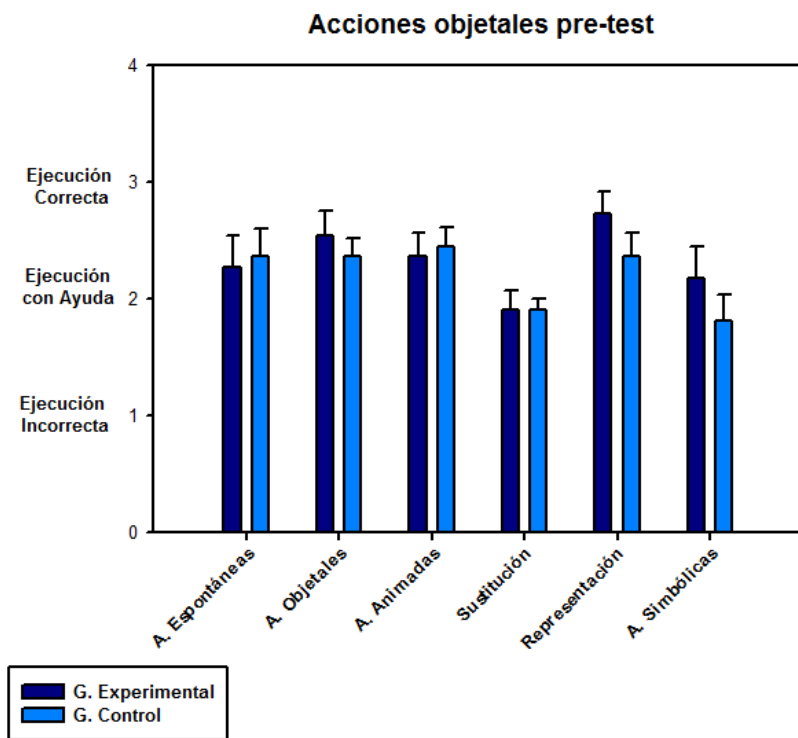


Figura 4. Puntajes obtenidos en el 'protocolo de evaluación de las acciones objetales' en condición pre-test. * $p < .05$. ** $p < .001$

Por otra parte, a nivel cualitativo se observan condiciones semejantes entre ambos grupos en los tipos de acciones, actividad lúdica, lenguaje y nivel de desarrollo.

De acuerdo a los resultados de la evaluación inicial es posible apreciar que inicialmente los menores de ambos grupos no lograron proponer argumentos de juego sobre los cuales desplieguen acciones con objetos y muñecos. En limitados casos se observa que los niños proponen jugar con los objetos, sin embargo el argumento de juego fue abandonado y modificado constantemente.

Los tipos de actividad desplegados por los niños inicialmente corresponden a acciones objetales, los niños no acceden al despliegue de acciones con sustitutos.

Respecto al lenguaje, inicialmente en ambos grupos predominó el lenguaje dialógico, dirigido a establecer un acto comunicativo entre el niño y el evaluador. En gran medida el contenido de la conversación no tuvo relación con la actividad desempeñada por los niños. La imitación de sonidos y onomatopeyas se realizó bajo la consigna del evaluador. En limitados casos se observó que el lenguaje acompañara la acción durante su ejecución.

La ejecución de las tareas correspondientes a las acciones objetales en su mayor parte son accesibles para los niños del grupo experimental y control, logrando desempeñar acciones prácticas con objetos. Por otro lado, la sustitución de objetos y la representación de acciones simbólicas fueron accesible con la ayuda del evaluador. Asimismo la inclusión del evaluador a la tarea permitió el despliegue de cadenas de acciones con objetos apoyadas en juego. Por lo tanto los niños se encontraron en una etapa de acciones objetales y en su zona de desarrollo próximo las acciones simbólicas y el juego.

A continuación se exponen ejemplos para ilustrar los tipos de actividades, uso de objetos, lenguaje y nivel de desarrollo.

Tarea: 'Acciones espontáneas'

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto RT	Sujeto ELD
Edad: 4 años, 0 meses	Edad: 3 años, 7 meses
Realiza manipulación de objetos de manera correcta sin acompañamiento verbal, ni recreación de situaciones de juego. Toma los objetos, los observa, los acomoda, toma otros... La inclusión del evaluador a la tarea favorece el despliegue de acciones.	El menor realiza juego de manipulación únicamente. Primero toma un muñeco, luego un carro, no ejerce acciones simultáneamente. Pasa de manipular un objeto a otro, sin producción verbal. Con muestra despliega mayor cantidad de acciones.

Tarea: 'Acciones con objetos'

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto XM	Sujeto NTLY
Edad: 3 años, 0 meses	Edad: 3 años, 11 meses
<u>Manipulación de objetos de acuerdo al uso cultural realizado con ayuda conjunta, de lo contrario se niega efectuar la tarea, o bien solo muestra los objetos, sin producción verbal.</u>	Empleo de objetos adecuadamente de acuerdo a su uso cultural, <u>las acciones no se apoyan en la recreación de situaciones lúdicas.</u> <u>La menor explica las acciones que puede realizar con los objetos, previamente a su ejecución.</u> - NTLY: Con este se puede peinar (realiza acción de peinarse).

Tarea: 'Sustitución de objetos'

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto VLR	Sujeto EMLN
Edad: 3 años, 4 meses	Edad: 3 años, 9 meses
La menor no accede a la sustitución de objetos. Utiliza objetos de acuerdo a su uso convencional únicamente.	El menor no accede a la sustitución de objetos de manera autónoma. Requiere de la <u>ejemplificación</u> de la tarea para realizarla correctamente

Tarea: 'Acciones animadas'

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto NP	Sujeto FRND
Edad: 4 años, 3 meses	Edad 3 años, 4 meses

No representa acciones con los personajes, solo arrastra o acomoda. Con ayuda logra mostrar algunas acciones con mayor precisión.

-NP: 'Mira... ¿Qué es?'

- Evaluador: '¿A qué animal se le parece?'

- NP: 'Es un caballo...'

Acomoda el caballo y toma otro objeto. **No propone realizar acciones con los objetos, solo cuando le es solicitado directamente.**

La menor menciona que no sabe cómo realizar la actividad, se realiza de manera conjunta la tarea para desplegar acciones con los personajes.

Únicamente emplea su lenguaje para solicitar ayuda durante la evaluación.

Tarea: 'Acciones simbólicas representativas'

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto ZHR	Sujeto DVD
Edad: 4 años, 3 meses	Edad: 3 años, 10 meses

El menor **representa acciones de manera inespecífica,** solo cierra los ojos más no emplea otro recurso para representar la acción. Con la **ejemplificación** de la tarea replica acción diferenciada.

Acción simplificada únicamente realiza sonido de ronquido. No se acompaña de algún gesto o recurso verbal. La **ejemplificación** de la tarea permite su despliegue de manera diferenciada.

4.3 Resultados de acciones objetales post-test

A continuación se describen los puntajes de las ejecuciones de las tareas que corresponden al 'protocolo de evaluación de las acciones objetales' (Solovieva & Quintanar, 2014) entre el grupo experimental y el grupo control en condición post-test (Tabla 21).

Tabla 21. Puntuaciones acciones objetales post-test

Tarea	Grupo	Media	Error Estándar	U de Mann Whitney	Puntaje Z	Sig.
'Acciones Espontáneas'	Experimental	$\bar{x} = 3.0$	Err. =0.00	U =55	Z = -1.00	P=.374
	Control	$\bar{x} = 2.8$	Err. =0.18			
'Acciones con Objetos'	Experimental	$\bar{x} = 3.0$	Err. =0.00	U =45	Z =-1.70	P=.166
	Control	$\bar{x} = 2.8$	Err. =0.12			
'Acciones con Juguetes '	Experimental	$\bar{x} = 2.9$	Err. =0.09	U =44	Z =-1.49	P=.150
	Control	$\bar{x} = 2.6$	Err. =0.15			
'Sustitución Objetal'	Experimental	$\bar{x} = 3.0$	Err. =0.00	U =11	Z =-3.81	P=.001**
	Control	$\bar{x} = 2.1$	Err. =0.12			
'Representación de Acciones sin Objetos'	Experimental	$\bar{x} = 2.9$	Err. =0.09	U =60.5	Z =-0.00	P=.500
	Control	$\bar{x} = 2.9$	Err. =0.09			
'Acciones Simbólicas Representativas'	Experimental	$\bar{x} = 3.0$	Err. =0.00	U =27.5	Z = -2.78	P=.014*
	Control	$\bar{x} = 2.3$	Err. =0.20			

Nota. Registro de las puntuaciones del grupo experimental y control en las tareas del protocolo de evaluación de las acciones simbólicas en condición pre-test / post-test. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$.

En relación a los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo es posible observar que existen diferencias estadísticamente significativas en las tareas de sustitución de objetos y acciones simbólicas representativas (Figura 5).

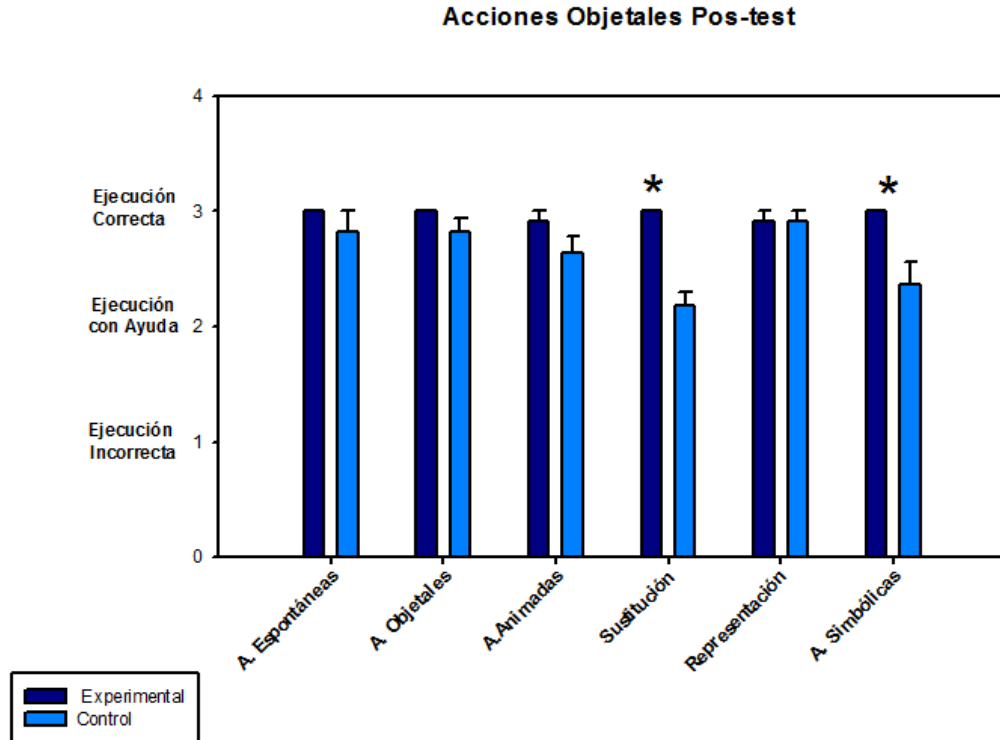


Figura 5. Puntuaciones obtenidas en el 'Protocolo de Evaluación de las Acciones Objetales' entre el grupo control y experimental en condición post-test. . * $p < .05$, ** $p < .001$

Se despliega el análisis cualitativo y cuantitativo de las tareas que muestran significancia estadística.

En la tarea de sustitución de objetos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental ($\bar{x}= 3.0$) y grupo control ($\bar{x}= 2.1$) en la condición post-test ($Z= -3.8$, $P=.000$).

El grupo experimental presentó un puntaje mayor en la tarea accediendo a la ejecución de la tarea de manera autónoma, mientras que el grupo control accedió con la ayuda del evaluador (Figura 6).

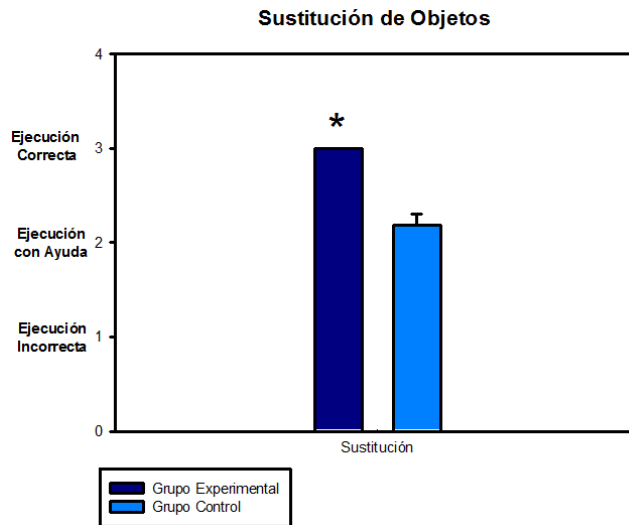


Figura 6. Puntuaciones obtenidas en la tarea ‘Sustitución de objetos’ entre el grupo control y experimental en condición post-test. Grupo experimental (\bar{x} = 3.0) y grupo control (\bar{x} = 2.1, Z =-3.8, P =.000). * $p \leq 0.001$

A nivel cualitativo se observaron diferencias en la sustitución de objetos de acuerdo a las características de las ejecuciones entre ambos grupos.

En la condición pos-test los niños del grupo experimental lograron proponer situaciones de juego sobre las cuales desplegaron acciones con los objetos sustitutos, permitiendo la ejecución de cadenas de acciones.

Por otra parte, las acciones de los niños del grupo control se apoyaron en el uso concreto de objetos en ausencia de juego. Los niños del grupo control que lograron proponer argumentos de juego modificaron el contenido del juego constantemente, manipulando numerosos objetos durante un mismo juego.

A nivel del lenguaje, se observó que durante la ejecución de las acciones de los niños del grupo experimental, el lenguaje se despliega y acompaña la actividad en todo momento, permitiendo a los niños generar diálogos, onomatopeyas y narrar la acción desempeñada.

En el grupo control se observó un predominio del lenguaje dialógico y narrativo. El contenido de la conversación ocasionalmente se relacionó con la actividad desempeñada.

Respecto a los niveles de desarrollo los niños del grupo experimental acceden al juego simbólico de sustitución de objetos. Por otra parte el nivel de desarrollo del grupo control aún correspondió con el despliegue de acciones concretas con los objetos.

Los niños del grupo control requirieron de la ejemplificación de las tareas y la inclusión del evaluador para acceder a la sustitución de objetos en situaciones de juego.

A continuación se exponen ejemplos para ilustrar los tipos de actividades, uso de objetos, lenguaje y nivel de desarrollo.

Tarea: 'Acciones con objetos'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SN	Sujeto MND
Edad: 4 años, 1 mes	Edad: 4 años, 0 meses

SN: 'Para darle de comer al muñeco tengo que preparar la comida'.

(Realiza gesto simulando encender una estufa). Toma objetos y los coloca sobre la mesa. Describe la acción durante su ejecución.

SN: 'Ya está lista la sopa'.

Utiliza cuchara para dar de comer al muñeco. Y con el realiza acción de beber.

La menor realiza juego de manipulación de objetos, **no incluye actividad de juego** ni acompaña la actividad con el lenguaje. Únicamente muestra objetos al evaluador sin hablar.

Tarea: 'Acciones con objetos'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto XM	Sujeto NTLY
Edad: 3 años, 9 meses	Edad: 4 años, 4 meses
Manipulación de objetos de acuerdo al uso cultural de manera autónoma, requiere de repetición de la consigna, debido que <u>empieza a sustituir el objeto.</u>	Empleo de objetos adecuadamente de acuerdo a su uso cultural, <u>las acciones no se apoyan en la recreación de situaciones lúdicas.</u> La menor explica las acciones que puede realizar con los objetos, previamente a su ejecución.
<u>Propone jugar a la comida,</u> sustituye peine simulando que es una jarra de agua en el vaso. Realiza onomatopeyas	- NTLY: Se usa así (realiza acción de peinarse).

Tarea: 'Acciones con objetos'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto NP	Sujeto IKR
Edad: 4 años, 11 meses	Edad: 4 años, 4 meses
La menor propone situación de juego para realizar la acción. <u>Juega a preparar la comida a la muñeca.</u> Durante la elaboración de la tarea la menor describe las acciones.	IKR: Con esta cuchara puedo darle de comer al muñeco. Mira.
NP: ¿Que le doy de comer?	Realiza la acción correctamente.
Eval: Lo que tú quieras.	IKR: Pero también puedo hacer un puente con este. Mira.
NP: Voy a hacerle un sándwich.	Coloca la cuchara acostada sobre la mesa.
Toma el vaso y el peine y empieza a agitarlos.	IKR: Este puede ser el otro puente.
<u>Realiza gesto de mezclar y onomatopeyas.</u>	Toma el peine y lo coloca en la mesa.
Emplea cuchara para dar de comer al muñeco. Y el vaso para simular que bebe.	IKR: Y con eso el coche puede viajar.
	Solicita el auto de juguete para jugar con él. <u>Se repite la instrucción</u> nuevamente y logra mostrar acciones con objetos adecuadamente.

Tarea: 'Sustitución de objetos'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto RT	Sujeto EMLN
Edad: 4 años, 1 mes	Edad: 4 años, 3 meses
El menor accede a la sustitución de objetos de manera autónoma.	El menor realiza la sustitución de objetos con ayuda (muestra).

Respecto a la tarea de acciones simbólicas representativas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental ($\bar{x}= 3.0$) y grupo control ($\bar{x}= 2.3$) en la condición post-test ($Z= -2.7$, $P=.002$). El grupo experimental presentó un puntaje mayor en las ejecuciones de la tarea, accediendo a la representación de acciones de manera autónoma. Por otra parte, el grupo control accedió a la representación simbólica con la ayuda del evaluador (Figura 7).

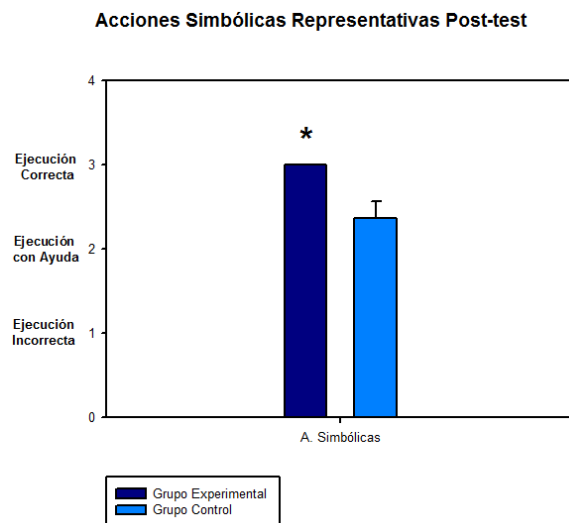


Figura 7. Puntuaciones obtenidas en la tarea 'Sustitución de objetos' entre el grupo control y experimental en condición post-test. Grupo experimental ($\bar{x}= 3.0$) y grupo control ($\bar{x}= 2.3$, $Z=-2.7$, $P=.002$). * $p \leq 0.05$

En la ejecución de acciones simbólicas se observaron diferencias cualitativas en ambos grupos. Los niños del grupo experimental desplegaron gestos simbólicos altamente diferenciables apoyados en el juego. Por otra parte en el grupo control se observaron dificultades en la representación de acciones simbólicas, las cuales únicamente se presentaron en ausencia de juego.

Respecto al lenguaje, los niños del grupo experimental describieron la acción durante la ejecución de la tarea y generaron onomatopeyas correspondientes al gesto simbólico. En el grupo control se observa poco despliegue del lenguaje durante la representación de acciones simbólicas.

El nivel de desarrollo del grupo experimental corresponde con el dominio de gestos y acciones simbólicas representativas, las cuales permiten el despliegue de cadenas de acciones. Por otra parte el uso de gestos simbólicos se encuentra en la zona de desarrollo próximo de los niños del grupo control.

A continuación se exponen ejemplos para ilustrar los tipos de actividades, uso de objetos, lenguaje y nivel de desarrollo.

Tarea: Acciones simbólicas representativas'

Condición: *Post-test*

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto XM	Sujeto ELSD
Edad: 3 años, 9 meses	Edad: 4 años, 0 meses
Representa acción correctamente, <u>mientras ejecuta la tarea la menor describe la acción.</u>	Intenta realizar la acción con los objetos, con la ejemplificación de la tarea accede a la imitación de acciones simbólicas. <u>No menciona nada durante la tarea.</u>
- XM: 'Primero me pongo así' (se recuesta sobre la mesa) [...] Luego me duermo así (cierra los ojos).	

Tarea: Acciones simbólicas representativas'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto VL	Sujeto FRND
Edad: 4 años, 5 meses	Edad: 3 años, 11 meses
La menor logra representar la acción correctamente, requiere de animación para desplegarla.	Realiza la acción incorrectamente, únicamente cierra los ojos sin apoyarse de otro movimiento.
<u>La acción se acompaña del lenguaje.</u>	
-VL: Yo sí sé cómo hacerle cuando me duermo.	Se anima a hacerlo mejor y ejecuta nuevamente la misma acción.
-Eval: Muéstrame	Se realiza ejemplificación de la tarea y logra imitarla.
- VLR: En las noches me acuesto en mi cama (se recuesta sobre la mesa) y mi mamá me lee un cuento para dormir [...] cierra los ojos y <u>realiza imitación de ronquido.</u>	<u>No hay acompañamiento de lenguaje en la elaboración de la tarea.</u>

Tarea: Acciones simbólicas representativas'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SB	Sujeto DVD
Edad: 3 años, 8 meses	Edad: 4 años, 3 meses
<u>Representa acción mientras describe como se realiza.</u>	<u>Requiere de ejemplificación de la tarea para realizar la representación</u> de manera diferenciada.
- SB: 'Cuando mi mamá me manda a dormir me acuesto así' (recuesta las manos sobre su cabeza) ... <u>Ronca al ejecutar la representación</u>	No menciona nada mientras realiza la tarea.

Ejecuciones intragrupales

En el grupo experimental se apreciaron cambios en la ejecución de acciones simbólicas con objetos sustitutos y el despliegue gestos en las tareas de evaluación. A continuación se exponen las diferencias en la ejecución de las tareas comparando el nivel de desarrollo preliminar y posterior a la aplicación del programa formativo.

Grupo experimental: caso 10. Sujeto ZHR

Tarea: 'Acciones simbólicas'

Condición pre-test	Condición-pos-test
El menor representa acciones de manera inespecífica, solo cierra los ojos más no emplea otro recurso para representar correctamente la acción. Con ejemplificación accede a replicar acción diferenciada.	El menor representa acciones adecuadamente, describe la acción durante su ejecución y realiza onomatopeya.
Nota: Las ejecuciones del niño ZHR las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de las acciones simbólicas.	

Grupo experimental: caso 5. Sujeto RT

Tarea: 'Acciones animadas'

Condición pre-test	Condición-pos-test
El menor accede a la representación de acciones variadas con los objetos, pero únicamente cuando se le pregunta uno por uno. Pues no muestra iniciativa para realizar juego con los muñecos.	El menor accede a la representación de acciones variadas con los personajes, juega con ellos y verbaliza la acción mientras ejecuta la tarea. - RT: 'El mono brinca en los arboles de la selva (Realiza acción correspondiente) [...] el niño intenta llegar con el mono... se cae...(onomatopeya)'
Nota: Las ejecuciones del niño RT las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de las acciones animadas.	

Grupo experimental: caso 1. Sujeto XM

Tarea: 'Acciones con objetos'

Condición pre-test	Condición-pos-test
Manipulación de objetos de acuerdo al uso cultural realizado con ayuda conjunta, de lo contrario se niega efectuar la tarea, sin producción verbal.	Manipulación de objetos de acuerdo al uso cultural de manera autónoma, requiere de repetición de la consigna, debido que empieza a sustituir el objeto. Propone jugar a la comida, sustituye peine simulando que es una jarra de agua en el vaso.
Nota: Las ejecuciones del niño XM las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de las acciones con objetos.	

4.3 Resultados de evaluación de la función simbólica pre-test

A continuación se describen los puntajes de las ejecuciones de las tareas que corresponden al 'protocolo de evaluación de la función simbólica' (Solovieva & Quintanar, 2014) entre el grupo experimental y el grupo control en condición pre-test.

Únicamente se reportan los niveles materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado debido a la ausencia de cambios a nivel cuantitativo y cualitativo en las acciones simbólicas verbales

En relación a los resultados cuantitativos se observaron condiciones de desarrollo semejantes entre los grupos en la ejecución de acciones simbólicas. En ninguna de las tareas de evaluación se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Los niños no accedieron a la ejecución de acciones simbólicas materializadas y perceptivas (Figura 8, tabla 22).

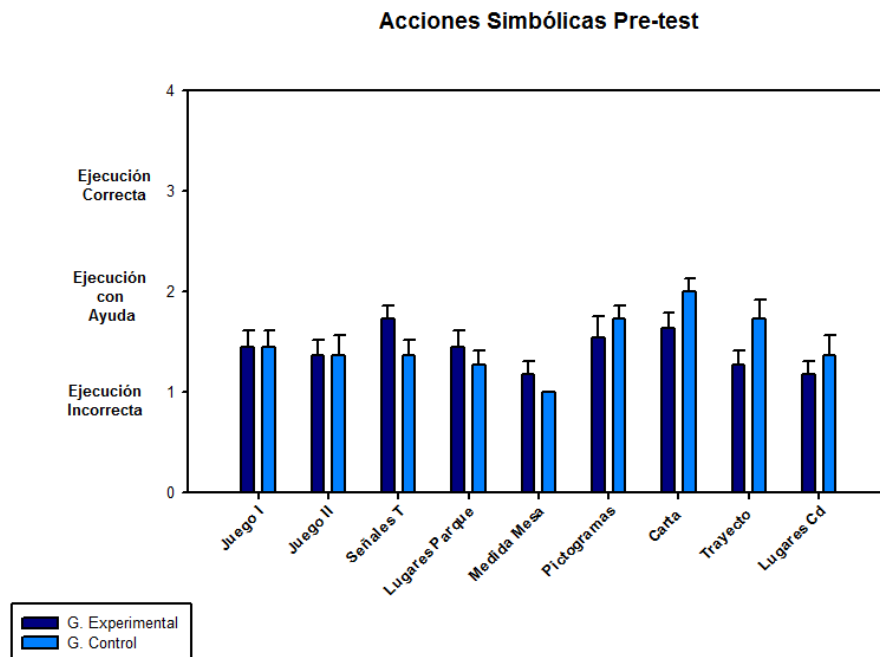


Figura 8. Puntuaciones obtenidas en el 'Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica' entre el grupo control y experimental en condición pre-test. . * $p < .05$, ** $p < .001$

Tabla 22. Puntuaciones acciones simbólicas pre-test

Tarea	Grupo	Media	Error estándar	U de Mann Whitney	Puntuación Z	Sig.
'Juego I'	Experimental	\bar{x} = 1.4	Err. = 0.15	U= 60.5	Z = .000	P = .500
	Control	\bar{x} = 1.4	Err. = 0.15			
'Juego II'	Experimental	\bar{x} = 1.3	Err. = 0.15	U= 57.0	Z = -.282	P = .423
	Control	\bar{x} = 1.3	Err. = 0.20			
'Señales de Tránsito'	Experimental	\bar{x} = 1.7	Err. = 0.14	U= 38.5	Z = -1.67	P = .075
	Control	\bar{x} = 1.3	Err. = 0.15			
'Símbolos en el Parque'	Experimental	\bar{x} = 1.4	Err. = 0.15	U= 49.5	Z = -.866	P = .239
	Control	\bar{x} = 1.2	Err. = 0.14			
'Medida de Mesa'	Experimental	\bar{x} = 1.1	Err. = 0.12	U= 49.5	Z = -1.44	P= .239
	Control	\bar{x} = 1.0	Err. = 0.00			
'Pictogramas'	Experimental	\bar{x} = 1.5	Err. = 0.20	U= 48.0	Z = -.935	P=.219
	Control	\bar{x} = 1.7	Err. = 0.14			
'Carta'	Experimental	\bar{x} = 1.6	Err. = 0.15	U= 40.5	Z = -1.68	P = .096
	Control	\bar{x} = 2.0	Err. = 0.13			
'Trayecto a Casa'	Experimental	\bar{x} = 1.2	Err. = 0.14	U= 37.0	Z = -1.75	P = .066
	Control	\bar{x} = 1.7	Err. = 0.19			
'Lugares en la Ciudad'	Experimental	\bar{x} = 1.1	Err. = 0.12	U= 54.0	Z = -.584	P = .349
	Control	\bar{x} = 1.3	Err. = 0.20			

Nota. Registro de las puntuaciones del grupo experimental y control en las tareas del protocolo de evaluación de las acciones simbólicas en condición pre-test. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$.

En relación al análisis cualitativo se observan condiciones semejantes entre ambos grupos en el uso de medios simbólicos, lenguaje, reflexión y nivel de desarrollo.

En relación al uso de medios simbólicos, los niños de ambos grupos no lograron proponer medios simbólicos en las actividades, debido que utilizaron los objetos de acuerdo a su uso convencional, lo cual impidió proponer y desplegar juegos con un solo objeto y utilizar símbolos y signos materializados en distintas situaciones lúdicas.

En el plano perceptivo concreto y esquematizado la representación de símbolos concretos no fue accesible para los niños del grupo experimental. Debido que los dibujos no obedecieron la consigna designada y no conservaron su significado durante la evaluación, siendo modificado u olvidado.

De acuerdo a las características de los dibujos, la mayor parte de los dibujos realizados niños del grupo experimental consistió en el trazo de garabatos. En contraste los dibujos del grupo control presentaron rasgos diferenciales, configuración de la forma global y una proporción adecuada.

En relación al lenguaje, en los niños de ambos grupos predominó un lenguaje dialógico en el plano materializado, perceptivo concreto y esquematizado. La denominación de los dibujos únicamente se realizó ante la instrucción del evaluador.

El nivel de desarrollo de la actividad simbólica en los planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado se encontró fuera de la zona de desarrollo próximo de los niños, debido que ambos grupos realizaron acciones específicas con objetos y los niveles de ayuda no garantizaron la ejecución correcta de las tareas.

Por otra parte en la ejecución de las tareas no se hallaron indicios de la actividad reflexiva en los niños.

Se exponen algunos ejemplos para ilustrar la presencia de las características descritas.

Tarea: 'Juego con bolígrafo I'

Condición: Pre-test

Grupo Experimental	Grupo Control
Sujeto XM	Sujeto URL
Edad: 3 años, 0 meses	Edad: 3 años, 9 meses
- XM: 'se juega a escribir'. Se <u>ejemplifica la tarea y no accede.</u> Toma otro juguete no propone jugar con el material.	Manipulación del objeto y exploración. No explica nada. <u>Con muestra logra proponer juego con cohete.</u>

Tarea: 'Juego con bolígrafo II'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SB	Sujeto DVD
Edad 3 años, 0 meses	Edad: 3 años, 10 meses
- SB: 'se puede jugar al reloj son manecillas. (Se repite la consigna). - SB: 'son para escribir'. <u>Se ejemplifica la tarea pero no modifica su respuesta.</u>	No accede a la ejecución de la tarea aun cuando el evaluador realiza la actividad de manera conjunta con el niño. <u>El menor menciona que no es posible realizarla. No propone nada.</u>

Tarea: 'Construcción y simbolización del parque'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto RT	Sujeto EMLNR
Edad: 3 años, 5 meses	Edad: 3 años, 9 meses
<u>Requiere de la inclusión del evaluador a la tarea</u> para construir el parque y simbolizar los lugares. De lo contrario manipula los materiales de acuerdo a su uso convencional y no otorga significado a los lugares.	Accede a la construcción del parque y juega con él. <u>Pierde el objetivo y se niega a simbolizar lugares.</u> No produce expresiones verbales.

Tarea: 'Señales de tránsito'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto NP	Sujeto VLR
Edad: 4 años, 3 meses	Edad: 3 años, 8 meses

No accede a proponer símbolos en la tarea a pesar de los niveles de ayuda proporcionados. Toma los materiales para observarlos. Requiere de la inclusión del evaluador a la tarea para proponer algunos símbolos.

- NP: 'Mira... ¡Una flecha!'

La menor **propone medios simbólicos para ejecutar la tarea de manera autónoma**, sin embargo, requiere de la muestra para acceder al uso reflexivo. De lo contrario, no explica más al respecto.

-VLR: Después de ejemplificar la tarea, la niña escoge una ficha de color azul. 'Es para que no pase' [...] No propone más símbolos.

-EVAL: ¿Por qué escogiste ese?

-VLR: Me gusta el azul.

Tarea: 'Medida de mesa'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SN	Sujeto NCLS
Edad: 3 años, 5 meses	Edad: 3 años, 6 meses

Inicialmente responde de manera automática a la pregunta.

-SN: Esta es más grande'

Al repetir la consigna propone usar un listón, sin embargo **no logra emplearlo para efectuar la tarea y pierde el objetivo.** No explica nada al respecto. Se intenta reorientar al menor para ejecutar la tarea, pero prefiere jugar con los objetos.

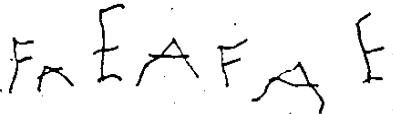

Toma dos objetos diferentes los compara, menciona cual es más grande.

NCLS: Toma un bolígrafo y un cubo. Los coloca juntos. 'Este es más grande' (señala el bolígrafo).

Se **ejemplifica la tarea y posteriormente se desarrolla de manera conjunta**, sin embargo **no permite su ejecución correcta.**



Tarea: 'Pictogramas' - Mtra. Enojada

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto JSS Edad: 4 años, 0 meses	Sujeto NTLY Edad: 3 años, 11 meses
	
<p>No accede a la tarea, escribe letras, se repite la consigna pero continúa realizando la misma acción.</p>	<p>Dibujo correspondiente con la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none">- EVAL: '¿Por qué dibujaste eso?'- NTL: 'No responde'.- EVAL: '¿Qué fue lo que te dije?'- NTL: 'Una miss enojada'. (No explica más ante la animación).

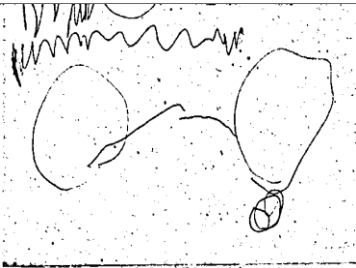

Tarea: 'Pictogramas'- Fiesta alegre

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto BRL Edad: 4 años, 0 meses	Sujeto IKR Edad: 3 años, 11 meses
	
<p>-BRL: 'Es una puerta y unas papitas para que se las coman'. No explica porque dibuja eso ante la palabra fiesta alegre.</p>	<p>-IKR: 'Es un pastel'</p> <p>-EVAL: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-IKR: 'Porque en la fiesta hay un pastel'</p>


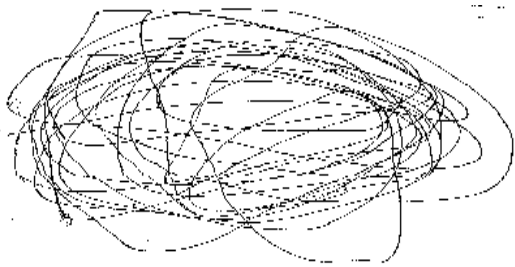
Tarea: 'Pictogramas' - Fuerza

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT Edad: 3 años 1 mes	Sujeto MND Edad: 3 años, 7 meses
	
Dibuja unas pesas, para denominar el dibujo requiere de la repetición y animación. SNT: 'esas son fuerzas'.	Dibuja su mano, pregunta si está bien. No explica porque dibujó eso.

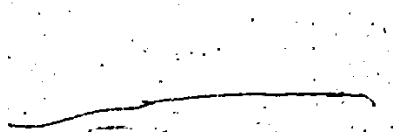
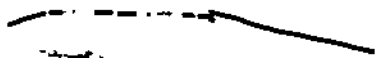
Tarea: 'Carta a mamá'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto ZHR Edad: 4 años, 3 meses	Sujeto ELSD Edad: 3 años, 7 meses
	
El niño mencionó que su dibujo es un pastel. No comentó más al respecto. Al finalizar la evaluación respondió que es un plátano. <u>El significado del dibujo no se mantuvo.</u>	El niño mencionó 'Dos' cuando se le pide dibujar algo que le guste comer. <u>Realizó dibujo ajeno a la consigna.</u> Se repite la instrucción y mencionó nuevamente 'dos'.

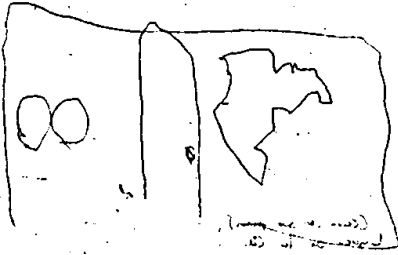

Tarea: 'Trayecto casa- tienda'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto VLR Edad: 3 años, 3 meses	Sujeto FRND Edad: 3 años, 4 meses
	
Dibujó una línea la menor <u>no explicó nada respecto a su dibujo.</u>	Trazó una línea y explicó que su casa está de un lado y su casa también está en el otro lado. <u>La niña no explicó adecuadamente el dibujo.</u>

Tarea: 'Lugares en la ciudad'

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT II Edad: 4 años, 5 meses	Sujeto EMLN Edad: 3 años, 9 meses
	
Únicamente dibuja la casa de sus primos, <u>no accede a representar más lugares.</u>	No respeta la consigna de la tarea, dibuja números. A pesar de los niveles de ayuda proporcionados el menor <u>no accede a la ejecución de la tarea.</u>

4.4 Resultados de función simbólica post-test

A continuación se describen los puntajes de las ejecuciones de las tareas que corresponden al 'protocolo de evaluación de la función simbólica' (Solovieva & Quintanar, 2014) entre el grupo experimental y el grupo control en condición post-test.

En relación a los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de las tareas de evaluación entre el grupo control y experimental al finalizar la aplicación del programa formativo de juego temático de roles. El grupo experimental obtuvo un mayor puntaje en los niveles de desarrollo materializado y perceptivo (Figura 9, tabla 23).

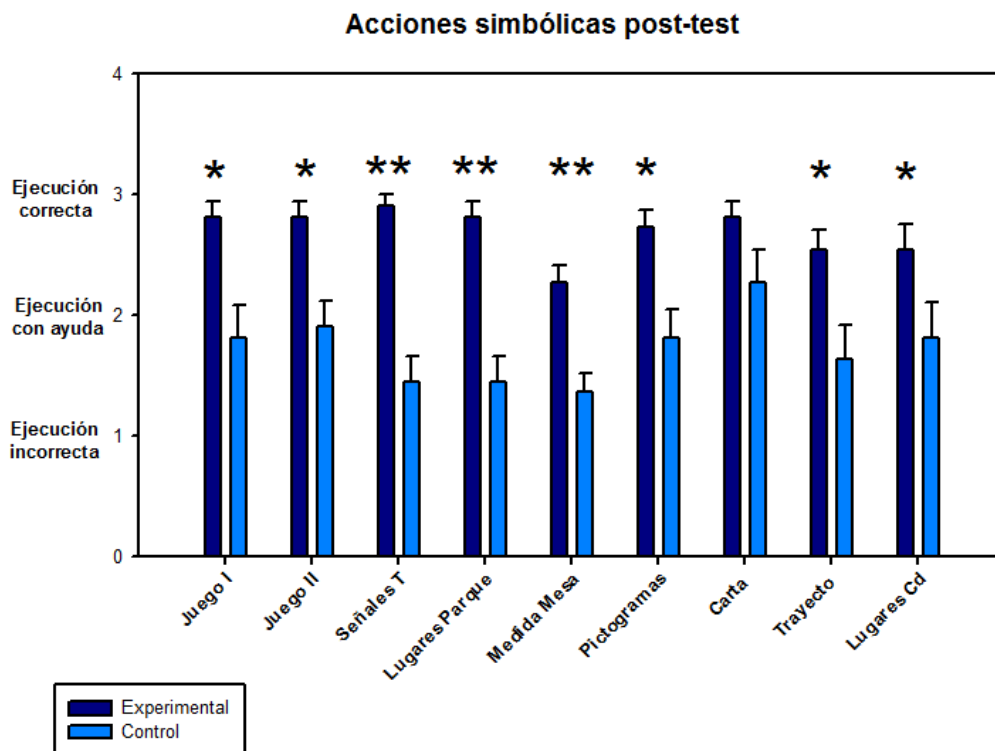


Figura 9. Puntuaciones obtenidas en el 'Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica' entre el grupo control y experimental en condición post-test. . * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$

Tabla 23. Puntuaciones acciones simbólicas post-test

Tarea	Grupo	Media	Error estándar	U de Mann Whitney	Puntuación Z	Sig.
'Juego I'	Experimental	\bar{x} = 2.8	Err. = 0.12	U= 22.5	Z = -2.76	P = .005*
	Control	\bar{x} = 1.8	Err. = 0.26			
'Juego II'	Experimental	\bar{x} = 2.8	Err.= 0.12	U= 19.0	Z = -2.99	P = .002*
	Control	\bar{x} = 1.9	Err. = 0.21			
'Señales de Tránsito'	Experimental	\bar{x} = 2.9	Err. = 0.09	U= 7.50	Z = -3.80	P = .000**
	Control	\bar{x} = 1.4	Err. = 0.20			
'Símbolos en el Parque'	Experimental	\bar{x} = 2.8	Err. = 0.12	U= 9.50	Z = -3.60	P = .000**
	Control	\bar{x} = 1.4	Err. = 0.20			
'Medida de Mesa'	Experimental	\bar{x} = 2.2	Err. = 0.14	U= 16.0	Z = -3.25	P= .001**
	Control	\bar{x} = 1.3	Err. = 0.15			
'Pictogramas'	Experimental	\bar{x} = 2.7	Err. = 0.14	U= 21.5	Z = -2.77	P=.004*
	Control	\bar{x} = 1.8	Err. = 0.22			
'Carta'	Experimental	\bar{x} = 2.8	Err. = 0.12	U= 41.0	Z = -1.55	P = .108
	Control	\bar{x} = 2.2	Err. = 0.27			
'Trayecto a Casa'	Experimental	\bar{x} = 2.5	Err. = 0.15	U= 26.5	Z = -2.37	P = .012*
	Control	\bar{x} = 1.6	Err. = 0.27			
'Lugares en la Ciudad'	Experimental	\bar{x} = 2.5	Err. = 0.20	U= 35.5	Z = -1.79	P = .050*
	Control	\bar{x} = 1.8	Err. = 0.29			

Nota. Registro de las puntuaciones del grupo experimental y control en las tareas del protocolo de evaluación de las acciones simbólicas en condición post-test. * $p \leq .05$, ** $p \leq .001$.

A. Acciones simbólicas materializadas

En las tareas correspondientes a las acciones materializadas (tabla 5) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y grupo control (Figura 10).

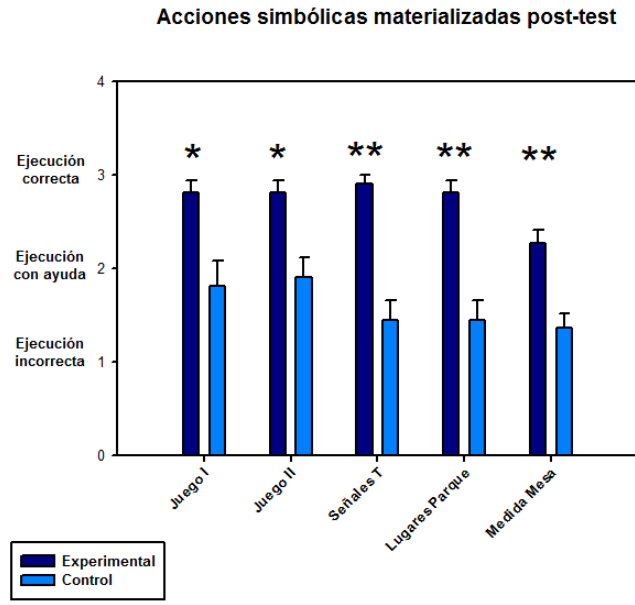


Figura 10. Puntuaciones obtenidas en las tareas correspondientes a las acciones simbólicas materializadas entre el grupo control y experimental en condición post-test. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.001$.

El grupo experimental presentó un puntaje mayor en las ejecución de las tareas ‘juego con bolígrafo I y II’ (juego I $\bar{x} = 2.8$, juego II $\bar{x} = 2.8$) y accedió a proponer juegos con un mismo objeto, lo cual favorece el despliegue de acciones. Por otra parte, el grupo control únicamente logró utilizar el objeto de acuerdo a su uso convencional. En este grupo la inclusión del evaluador a la tarea fue necesaria permitiendo a algunos niños acceder a la ejecución de la tarea (juego I $\bar{x} = 1.8$, $Z = -2.7$, $P = .005$, juego II $\bar{x} = 1.9$, $Z = -2.9$, $P = .002$).

En la tarea denominada ‘señales de tránsito’, se encontraron diferencias altamente significativas entre ambos grupos. El grupo experimental obtuvo un puntaje mayor en la tarea ($\bar{x} = 2.9$), logrando proponer y explicar el uso de medios simbólicos materializados en la actividad (flechas, fichas, bloques, etc.). En cambio el grupo control ($\bar{x} = 1.4$, $Z = -3.8$, $P = .000$) no accedió a proponer símbolos en la tarea, acomodando objetos únicamente sin atribuir significado.

En la ‘construcción y simbolización del parque’, se encontraron diferencias altamente significativas entre ambos. El grupo experimental ($\bar{x} = 2.9$) accedió a la

construcción y simbolización de lugares, proponiendo y explicando el uso de medios simbólicos (flechas, fichas, cubos, etc.). En cambio el grupo control no accedió a la ejecución de la tarea (\bar{x} = 1.4, Z = -3.8, P =.000). Los niños de este grupo mostraron dificultades en la construcción y empleo de símbolos en la actividad, acomodando objetos sin atribuir significado.

En la tarea denominada ‘medida de una mesa’, se encontraron diferencias altamente significativas en el puntaje obtenido en ambos grupos. El grupo experimental (\bar{x} = 2.7) accedió a proponer medios simbólicos de manera autónoma, sin embargo la inclusión del evaluador a la tarea fue necesaria para orientar el proceso de medición. En el grupo control (\bar{x} = 1.3, Z = -3.2, P =.001) la ejecución de la tarea no fue accesible para los niños, al no proponer el uso de medios en la actividad y limitándose a la manipulación específica de objetos.

Se observaron diferencias cualitativas entre los grupos en el uso de medios simbólicos, lenguaje, nivel de desarrollo y reflexión.

En relación al uso de medios simbólicos, los niños del grupo experimental lograron proponer distintas clases de símbolos concretos (flechas) y abstractos (fichas, figuras, etc.), los cuales conservaron su significado durante la actividad. En cambio el grupo control únicamente, no logró proponer objetos simbólicos.

Los siguientes casos ilustran las diferencias en el uso de medios simbólicos en ambos grupos.

Tarea: ‘Juego con bolígrafo I’

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto XM	Sujeto URL
Edad: 3 años, 8 meses	Edad: 4 años, 2 meses

Propone jugar con el objeto imitando el movimiento del avión. XM realizó onomatopeya durante el juego.

No propone juego. Gira el bolígrafo. Únicamente imita juego cuando se muestra. No menciona nada al respecto.

- XM: ‘¡Es un avión!’

Tarea: 'Juego con bolígrafo II'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SB	Sujeto DVD
Edad: 3 años, 8 meses	Edad: 4 años, 3 meses
<p><u>Propone jugar con objeto</u> como si fuese batidora realiza gesto y onomatopeya adecuadamente.</p> <p>Menciona que así revuelve para hacer las galletas.</p>	<p><u>Propone jugar con el objeto como si fuese un lápiz</u>, cuando se repite la instrucción propone jugar como si fuese avión. No explica nada respecto al juego propuesto, solo realiza el movimiento.</p>

Tarea: 'Señales de tránsito'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT	Sujeto FRND
Edad: 3 años, 9 meses.	Edad: 3 años, 11 meses.
<p><u>Propone colocar flecha para desviar el auto, coloca fichas para indicar acciones.</u></p> <p>-SNT: 'La ficha roja es para no pasar por ahí, porque eso dice'. (Utiliza otra ficha del mismo color para impedir el paso del auto.)</p>	<p><u>Coloca fichas sin atribuir significado.</u> Los propone como obstáculos para impedir el paso.</p> <p>-FRND: Coloca ficha azul. 'Para que pare'. Inmediatamente mueve un edificio que <u>obstruye el paso del auto en lugar de la ficha</u>'.</p>

Tarea: 'Señales de tránsito'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto JSS	Sujeto NCLS
Edad: 4 años, 8 meses	Edad 3 años, 11 meses
<p>Propone usar flecha para dirigir el auto. <u>Propone usar fichas para indicar al auto no acercarse.</u></p> <p>El menor explica el significado del símbolo propuesto: 'debe darse vuelta y no acercarse'.</p>	<p>Coloca fichas únicamente relacionando los colores del semáforo. Sin embargo no es capaz de proponer significado diferente.</p> <p>- NCLS: 'Este rojo es para detenerse [...] <u>el verde es para que avance</u>'.</p> <p>Se le da una ficha azul y no propone usarla.</p>

Tarea: 'Construcción y simbolización del parque'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SB	Sujeto URL
Edad: 3 años, 8 meses	Edad: 4 años, 2 meses.
El menor realiza construcción adecuadamente, <u>coloca signos concretos y sustitutos</u> y explica el significado de cada uno. Asimismo explica porque los coloca. - SB: 'Necesito poner flechas para decirle a donde ir'... Indica la entrada y salida del parque con fichas.	El menor realiza la construcción del parque de manera autónoma. <u>El niño solo coloca flechas, pero no propone otros medios simbólicos.</u> - URL: Coloca flechas en el parque. 'Es para que las siga'. - EVAL: ¿Qué otra cosa podemos señalar con los materiales? - URL: Nada.

Tarea: 'Medida de mesa'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SN	Sujeto NCLS
Edad: 4 años, 1 mes	Edad: 3 años, 11 meses
<u>Propone emplear un tubo de cartón para realizar la medición,</u> requiere de ayuda para efectuar la medición. Al finalizar menciona que las dos están casi iguales. Menciona que puede hacerlo también con un bloque de madera.	<u>No propone objetos para la resolución de la tarea.</u> A pesar de los niveles de ayuda proporcionados el menor no accede. Se muestra al menor como realizar la tarea. Al finalizar el menor juega con los materiales, no propone nada.

En relación con el lenguaje y el uso reflexivo de medios simbólicos se observó que los niños del grupo experimental desplegaron su lenguaje para explicar el uso de medios simbólicos en las tareas. Esta característica en la ejecución de los niños se relaciona con indicadores de desarrollo de la actividad reflexiva, sin embargo aún se encuentra en formación debido que no siempre se presenta. En cambio el grupo

control al no proponer medios simbólicos, no logró explicar el uso de símbolos materializados.

Se muestran algunos ejemplos que ilustran las diferencias cualitativas en el lenguaje y uso reflexivo de medios simbólicos en ambos grupos.

Tarea: 'Señales de tránsito'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto NP	Sujeto VLR
Edad: 4 años, 11 meses	Edad: 4 años, 1 mes
<p>Propone utilizar flechas para indicar el camino del auto, posteriormente asigna fichas para indicar alto. <u>Explica que la flecha es para que vaya a su casa el auto y la ficha es para no pasar.</u></p> <p>NP: 'Alto, no pasa por ahí, es peligroso (muestra la ficha)'.</p>	<p>La menor no propone medios simbólicos en la tarea. Requiere de la ejemplificación de la tarea para utilizar flechas.</p> <p>VLR: Coloca una flecha. 'Ahí dice que no vayan'.</p> <p>No propone otros símbolos. Cuando se propone emplear fichas la menor las <u>coloca sin otorgar significado. No explica su elección.</u></p>

Tarea: 'Construcción y simbolización del parque'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto JSS	Sujeto EMLNR
Edad: 4 años, 8 meses	Edad: 4 años, 3 meses
<p>Realiza la construcción del parque de manera autónoma, emplea fichas para indicar los lugares que hay, <u>durante la colocación de fichas el menor explica el significado de cada una.</u></p> <p>- JSS: 'Este es para que vea que por aquí entra'.</p>	<p>El menor requiere de ayuda para acceder a la construcción del parque. La colaboración del evaluador permite que el menor proponga algunos medios simbólicos.</p> <p>El niño toma las flechas y las alinea</p> <p>-EMLNR: 'Es por allá'</p> <p><u>Se le pregunta sobre el significado de los símbolos y no responde.</u> Tampoco propone más símbolos.</p> <p>Pierde el objetivo y construye un salvavidas.</p>

Tarea: 'Medida de una mesa'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto XM	Sujeto NTLY
Edad: 3 años, 8 meses	Edad: 4 años, 4 meses

La menor propone el uso de un bloque para emplearlo como regla. Requiere de ayuda conjunta para realizar la medición. **Requiere de ayuda para explicar su elección.**

- **Eval:** '¿Por qué utilizaste esto?'

-**XM:** 'Con ese vi cual es más grande'

- **Eval:** '¿Qué es este objeto?'

-**XM:** 'Un cubo'

- **Eval:** '¿Y este necesitas para medir o necesitas otro?'

-**XM:** 'Otro'

- **Eval:** '¿Qué objeto necesitas?'

-**XM:** 'Una regla'

- **Eval:** '¿El cubo puede ser una regla?'

-**XM:** 'Sí'

- **Eval:** 'Entonces ¿Por qué lo elegiste?'

-**XM:** 'Es una regla'

No propone el empleo de objetos para resolver la tarea. Menciona que hay que pensar o usar la imaginación. **Únicamente al mostrarle la tarea utiliza cubo, pero sin uso reflexivo.**

- **Eval:** '¿Por qué utilizaste esto?'

-**NTLY:** 'Porque tú me enseñaste que con este se mide'

- **Eval:** '¿Qué objeto necesitas para medir?'

-**NTLY:** 'Este' ... (señala el cubo)

- **Eval:** '¿El cubo que es entonces?'

-**NTLY:** 'Un cubo' ...

- **Eval:** '¿Podría ser una regla?'

-**NTLY:** 'No, es solo un cubo'

Tarea: 'Medida de una mesa'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto BRL	Sujeto VLR
Edad: 4 años, 8 meses	Edad: 4 años, 1 mes
<u>Menciona que para saberlo hay que medir</u> inicialmente propone construir una regla con los objetos, al repetirle la consigna la menor propone usar un cubo para efectuar la medición. -BRL: Aquí cabe un cubo...otro ...	La menor propone emplear un bloque de madera, sin embargo <u>no explica porque propone ese objeto, ni cómo se usa.</u> La inclusión del evaluador a la tarea no mejora su ejecución.
<u>Explica el resultado de la medición.</u> -BRL: 'Esta tiene 2'.	

El nivel de desarrollo de los niños del grupo experimental correspondió al juego simbólico, permitiendo desplegar acciones con un objeto y proponer medios simbólicos en su actividad. Asimismo las acciones simbólicas materializadas se encuentran consolidadas, los niños del este grupo requieren de la animación o repetición de la consigna para realizar las tareas. Por su parte el grupo control aún se encuentra en la etapa de manipulación específica de objetos, impidiendo proponer acciones con los objetos y medios simbólicos en las actividades. Las acciones simbólicas materializadas se encuentran en la zona de desarrollo próximo en este grupo, debido que únicamente la ejemplificación y la inclusión del evaluador a la tarea permite que algunos niños accedan a su ejecución.

Se muestran algunos ejemplos que ilustran los niveles de ayuda requeridos por ambos grupos.

Tarea: 'Construcción y simbolización del parque'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto VLR	Sujeto FRND
Edad: 4 años, 5 meses	Edad: 3 años, 11 meses

Accede a la construcción del parque, propone usar fichas para indicar lugares (agua, heladería, fuego). La menor explica el significado de cada símbolo después de colocarlos.

-VLR: 'Aquí hay agua, se puede caer (Coloca ficha)'. Al preguntarle qué significa (dice) el símbolo, menciona. 'Cuidado o te vas a resbalar'

Construye elementos ajenos a la consigna, requiere de la actividad conjunta. Colca flechas sin atribuir significado, las emplea para construir una reja.

Tarea: 'Medida de una mesa'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT	Sujeto IKR
Edad: 3 años, 9 meses	Edad: 4 años, 4 meses.

El menor propone emplear un abate lenguas para resolver la tarea.

Emplea el objeto de manera correcta, pero para continuar con la acción requiere de la ayuda del evaluador.

Posteriormente propone usar un cubo replica la acción correctamente, sin embargo no logra explicar su ejecución.

No propone medios para realizar la tarea. **Se muestra la acción de manera desplegada y a pesar de ello no accede a la reproducción de la tarea.**

Ejecuciones intragrupos

En algunos casos del grupo experimental se pueden apreciar los siguientes cambios en la ejecución de las tareas posterior a la implementación del programa formativo.

Grupo experimental: caso 7. Sujeto VLR

Tarea: 'Juego con bolígrafo I'

Condición pre-test	Condición pos-test
No propone ningún tipo de juego , menciona que se puede escribir o limpiar manchas con la goma. Los niveles de ayuda proporcionados no modifican la ejecución del menor.	La menor propone jugar con el objeto como si fuera un muñeco realiza acción correctamente. Explica que es un muñeco que camina a su casa y se cae repentinamente en el agua, durante la verbalización de la acción la menor ejecuta la tarea.

Nota: Las ejecuciones del niño VLR las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el nivel materializado.

Grupo experimental: caso 6. Sujeto NP

Tarea: 'Juego con bolígrafo II'

Condición pre-test	Condición pos-test
Menciona que es posible escribir, no accede a la tarea a pesar de los niveles de ayuda proporcionados (ejemplificación y acción conjunta).	Propone usar objeto como si fuese rodillo para aplanar la masa del pan. Explica que se usa de esa manera el rodillo.

Nota: Las ejecuciones del niño NP las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el nivel materializado.

Grupo experimental: caso 11. Sujeto BRL

Tarea: 'Señales de tránsito'

Condición pre-test	Condición-pos-test
El menor no propone medios simbólicos para ejecutar la tarea. Requiere de la inclusión del evaluador para emplear algunos símbolos a partir del juego propuesto.	Propone flechas para dirigir el auto, coloca fichas explicando e indicando lugares en la ciudad. Toma ficha roja e indica que ahí se tiene que detener, es un semáforo que le dice que se pare. Continúa jugando por sí misma, respetando los símbolos.

Nota: Las ejecuciones del niño BRL las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano materializado.

Grupo experimental: caso 9. Sujeto SNT2

Tarea: 'Señales de Tránsito'

Condición pre-test	Condición-pos-test
Propone emplear algunas fichas para simbolizar acciones durante el juego, sin embargo son de carácter concreto. No explica nada al respecto a pesar de realizar la reflexión de manera conjunta.	Coloca flechas para dirigir el auto fuera de la construcción. Coloca fichas para indicar acciones en el juego. La ficha roja indica que no debe pasar. El menor explica que la ficha indica eso.

Nota: Las ejecuciones del niño SNT2 las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano materializado.

Grupo experimental: caso 1. Sujeto XM

Tarea: 'Construcción y simbolización del parque'

Condición pre-test	Condición-pos-test
Construye un castillo, se realiza la tarea de manera conjunta y no sigue la instrucción. No emplea signos o símbolos.	<p>La menor realiza la construcción de manera autónoma. Emplea símbolos concretos y sustitutos en los lugares, asigna significado a cada signo propuesto.</p> <p>La menor coloca flechas para indicar la dirección que debe seguir el muñeco. Emplea fichas de colores indicando el significado de cada uno.</p> <p>-XM: Este es para subir al columpio, este para que suba al tobogán [...]</p> <p>Eval: '¿Porque escogiste esos?'</p> <p>-XM: 'Porque eso dicen'</p> <p>El uso reflexivo no es accesible aún. Posteriormente se pregunta el significado de los símbolos y este se mantiene.</p>

Nota: Las ejecuciones del niño XM las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano materializado.

Grupo experimental: caso 6. Sujeto NP

Tarea: 'Construcción y simbolización de lugares en el parque'

Condición pre-test	Condición pos-test
Accede a la construcción del parque cuando el evaluador se incluye a la tarea, sin embargo no accede a la simbolización de los lugares.	Accede a la construcción del parque de manera autónoma, emplea signos concretos y sustitutos para indicar los lugares del parque, sin embargo requiere de ayuda para acceder al uso reflexivo. Coloca flechas para dirigir al muñeco a los juegos. - NP: Coloca ficha azul 'Es para que no se caiga al agua' - Eval: ¿Qué dice ahí? - NP: 'Cuidado con el agua' No accede al uso reflexivo aún.

Nota: Las ejecuciones del niño NP las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano materializado.

Grupo Experimental: caso 9. Sujeto SNT2

Tarea: 'Medida de mesa'

Condición Pre-test	Condición-Pos-test
No propone medios para realizar la tarea, realiza acciones ajenas a la tarea. Construye un puente con los objetos únicamente. No accede a la tarea a pesar de los niveles de ayuda proporcionados por evaluador. Conversación dialógica con el evaluador sin relación con la tarea.	El menor requiere de ayuda para seleccionar el objeto sustituto. De lo contrario pretende construir una regla con los objetos. Posteriormente propone emplear cubo para realizar la medición. Se orienta en la ejecución de la tarea.

Nota: Las ejecuciones del niño SNT2 las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el nivel materializado.

Grupo Experimental: caso 7. Sujeto VLR

Tarea: 'Medida de mesa'

Condición Pre-test	Condición Pos-test
No accede a la ejecución correcta de la tarea, a pesar de la inclusión del evaluador. Manipula los materiales de manera inespecífica los encima. No menciona nada al respecto.	La menor propone utilizar bloque para realizar la medición, realiza la acción (incorrectamente) y explica que son iguales. Posteriormente propone utilizar un cubo de plástico y replica el procedimiento dice que eso le ayudará para saber cuál es más larga

Nota: Las ejecuciones del niño VLR las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el nivel materializado.

B. Acciones simbólicas perceptivas concretas

En el nivel de perceptivo concreto se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de la tarea 'pictogramas' (grupo experimental \bar{x} = 2.7, grupo control \bar{x} = 1.8, Z = -2.77, P =.004). En cambio en la elaboración de una 'carta' (grupo experimental \bar{x} =2.8, grupo control \bar{x} =2.2, Z =-1.5, P =.108), no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de la tarea, debido que los niños del grupo control presentan menores dificultades en la representación y explicación del dibujo (Figura 11).

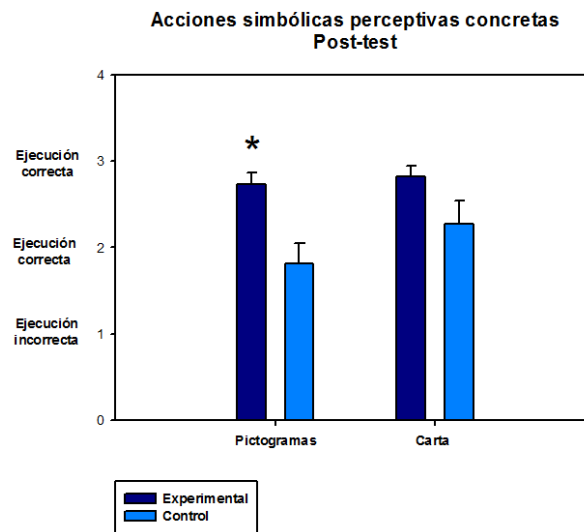


Figura 11. Puntuaciones obtenidas en la tarea 'Pictogramas' y 'Carta a mamá' entre el grupo control y experimental en condición post-test. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.001$.

El grupo experimental accedió a la representación de símbolos de acuerdo a una palabra. Asimismo los niños de este grupo comenzaron a acceder a la explicación de las características del dibujo y su relación con la palabra. Los dibujos elaborados presentaron algunos rasgos globales y diferenciables en la mayoría de los casos, además de corresponder con la instrucción.

Por otra parte, en el grupo control solo ciertos casos lograron proponer símbolos de acuerdo a una palabra y accedieron a explicar las características del dibujo y su relación con la palabra. La mayor parte del grupo realiza dibujos estereotipados, presentaron rasgos globales y diferenciables, sin embargo no se hallaron indicios del uso reflexivo de los dibujos.

En relación al lenguaje se observó que en el grupo experimental el lenguaje acompañó la elaboración del dibujo, lo cual permitió describir los rasgos de los símbolos propuestos por los niños. Asimismo se observa un mayor despliegue del lenguaje al explicar la relación entre la palabra y el símbolo.

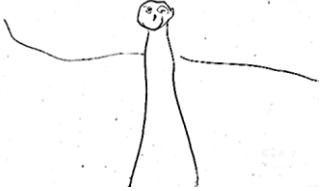
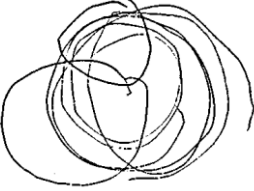
En cambio en el grupo control no se identificó la presencia del lenguaje durante la elaboración del dibujo, la denominación de los rasgos del dibujo únicamente se presentó por medio de la consigna. En los casos donde los niños accedieron a explicar la relación entre la palabra y el símbolo, se observó un menor despliegue de lenguaje en las tareas.

Las acciones simbólicas perceptivas concretas aún se encuentran en desarrollo en el caso de los niños del grupo experimental, debido principalmente a la formación de la actividad gráfica. El grupo experimental en cambio, a pesar de lograr conformar dibujos más elaborados, no se evidenció el uso consciente y reflexivo de los símbolos. La ayuda proporcionada por el evaluador no mejoró la ejecución de los niños del grupo control.

Se muestran algunos ejemplos que ilustran las diferencias cualitativas en el uso de medios simbólicos, lenguaje, uso reflexivo de medios simbólicos y nivel de desarrollo en las acciones simbólicas perceptivas.



Tarea: 'Pictogramas' - Fuerza

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
<p>Sujeto XM</p> <p>Edad: 3 años, 8 meses</p>	<p>Sujeto NCLS</p> <p>Edad: 3 años, 11 meses</p>
	
<p><u>La menor dibuja un hombre con brazos muy grandes.</u> Verbaliza los rasgos del dibujo durante su elaboración. Al finalizar la evaluación recupera la palabra.</p> <p>-XM: ' Es un hombre fuerte'</p> <p>-Eval: '¿Por qué dibujaste eso?'</p> <p>-XM: 'Porque así tiene muchas fuerzas'.</p>	<p>-Eval: '¿Que dibujaste?'</p> <p>-NCLS: 'Es un Hulk'</p> <p>-Eval: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-NCLS: 'porque comió mucho'</p> <p><u>No hay relación entre la palabra y el símbolo,</u> la ayuda proporcionada no modifica su respuesta.</p>



Tarea: 'Pictogramas' - Mtra. Enojada

Condición: Pre-test

Grupo experimental	Grupo control
<p>Sujeto SN</p> <p>Edad: 4 años, 1 mes</p>	<p>Sujeto VLR</p> <p>Edad: 4 años, 1 mes</p>
	
<p>El menor elabora dibujo de maestra enojada. El lenguaje acompaña la acción durante la elaboración del dibujo.</p> <p><u>El menor explica que realizó el dibujo porque escucho la palabra maestra enojada.</u></p>	<p>La niña comienza a escribir. Se repite la consigna y comienza a elaborar dibujo.</p> <p><u>Menciona que dibuja una maestra enojada porque los maestros se enojan cuando los niños no trabajan bien.</u></p>



Tarea: 'Pictogramas' - Fiesta alegre

Condición: Post-test

Grupo Experimental	Grupo Control
Sujeto NP Edad: 4 años, 11 meses	Sujeto FRND Edad: 3 años, 11 meses
	
La menor dibuja globos. -NP: 'Mira son unos globos' -Eval: '¿Porque dibujaste eso?' -NP: 'Porque en las fiestas hay muchos globos. Esto es fiesta feliz'. Al finalizar la evaluación NP recupera la palabra.	La menor dibuja unos juegos. El lenguaje no acompaña la acción. -Eval: '¿Porque dibujaste eso?' -FRND: 'Para que jueguen los niños' La menor no explica la relación entre palabra y símbolo.

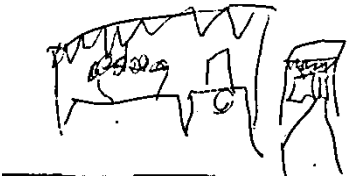
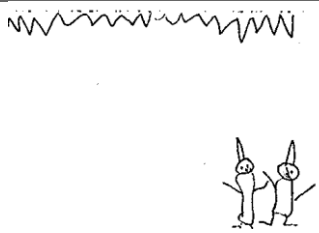
Tarea: 'Pictogramas' - Fiesta alegre

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto RT Edad: 4 años, 1 mes	Sujeto ELSD Edad: 4 años, 0 meses
	
El menor dibuja un globo. Menciona que lo realiza porque en las fiestas hay globos.	El menor dibuja unos delfines. No respeta la consigna. Se repite nuevamente la instrucción y dibuja unos carros. No explica más respecto a su dibujo.

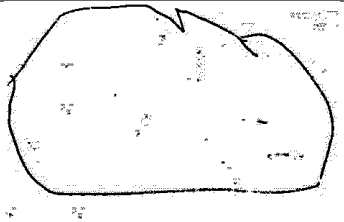
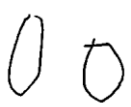
Tarea: 'Pictogramas' - Fiesta alegre

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto BRL Edad: 4 años, 8 meses	Sujeto EMLNR Edad: 4 años, 3 meses
	
<p>La menor denomina los rasgos del dibujo durante su elaboración.</p> <p>-BRL: 'Un pastel con cerezas, una fuente de chocolate y una casa'.</p> <p>La menor explica que en las fiestas alegres hay pastel y fuentes de chocolate. La menor recupera la palabra al concluir la evaluación.</p>	<p>El lenguaje del menor no acompaña la ejecución de la tarea. El menor denomina rasgos de su dibujo: tela de la fiesta, los niños y la fiesta.</p> <p>Explica que dibujo eso porque quería hacerlo. El menor no modifica su respuesta a pesar de las ayudas proporcionadas. Recupera la palabra al finalizar la evaluación.</p>



Tarea: 'Pictogramas' - Fuerza

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto ZHR Edad: 4 años, 5 meses	Sujeto DVD Edad: 4 años, 3 meses
	
<p>El menor dibuja un brazo con músculos.</p> <p>-Eval: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-ZHR: '<u>Porque tiene fuerza</u>'.</p> <p>El menor logra recuperar la palabra al finalizar la evaluación.</p>	<p>El niño dibuja unas manos fuertes.</p> <p>-Eval: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-DVD: '<u>Porque es fuerte</u>'.</p> <p>No explica más respecto al dibujo. El menor logra recuperar la palabra al finalizar la evaluación.</p>



Tarea: 'Pictogramas' - Fuerza

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
<p>Sujeto VLR</p> <p>Edad: 4 años, 5 meses</p>	<p>Sujeto IKR</p> <p>Edad: 4 años, 4 meses</p>
	
<p>La niña dibuja un brazo fuerte. Explica que realizó el dibujo porque escucho la palabra fuerza. <u>La inclusión de preguntas orientadoras permite desplegar la explicación de la menor.</u></p> <p>-VLR: 'El brazo es muy fuerte por eso son fuerzas'.</p> <p>Al finalizar la evaluación recupera la palabra.</p>	<p>El lenguaje del menor no acompaña la ejecución de la tarea. El niño dibujó unas manos fuertes. Explica que dibujo eso porque es fuerte.</p> <p>- IKR: 'Eso significa fuerte'.</p> <p><u>La inclusión de preguntas orientadoras no modifica la respuesta del menor.</u></p> <p>Al finalizar la evaluación recupera la palabra.</p>



Tarea: 'Carta a mamá'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
<p>Sujeto SB</p> <p>Edad: 3 años, 8 meses</p>	<p>Sujeto EMLNR</p> <p>Edad: 4 años, 3 meses</p>
	
<p><u>El menor dibuja una pizza.</u> Al momento no logra explicar porque realizo el dibujo. Al finalizar la evaluación menciona que es una pizza para comer con mamá y papá.</p>	<p><u>Dibuja a su mamá.</u> Se repite la consigna y continúa dibujándola. Se pide dibujar lo que quiere comer [...] No logra explicar su dibujo.</p>


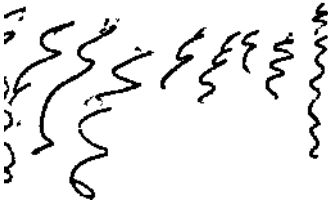
Tarea: Carta a mamá'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT Edad: 3 años, 9 meses	Sujeto ELSD Edad: 4 años, 0 meses
	
El niño dibuja espagueti. No se requiere de ayuda para la elaboración del dibujo. Al finalizar el dibujo el niño explica el dibujo. -SNT: 'Es para entregárselo a mi mamá... porque eso me gusta'. El menor recupera la palabra con ayuda.	El menor dibuja delfines grandes. No explica más respecto a su dibujo. <u>La repetición de la consigna no modifica la repuesta del menor.</u>



Tarea: 'Carta a mamá'

Condición: Post-test

Grupo Experimental	Grupo Control
Sujeto NP Edad: 4 años, 11 meses	Sujeto NTLY Edad: 4 años, 4 meses
	
La menor dibuja una zanahoria. <u>Durante la elaboración del dibujo el lenguaje acompaña la actividad.</u> Al finalizar la evaluación recupera la palabra. -Eval: '¿Porque dibujaste eso?' -NP: 'Porque es lo que quiero comer'.	La niña dibuja la receta de un pastel de chocolate. <u>El lenguaje no acompaña la ejecución de la tarea.</u> -NTLY: 'Es para que sepa mi mamá que es mi cena favorita' Al finalizar la evaluación mantiene el sentido.

Tarea: 'Pictogramas' - Mtra. Enojada

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT Edad: 3 años, 9 meses	Sujeto URL Edad: 4 años, 2 meses
	
<p>El menor propone dibujar una cara enojada.</p> <p>-Eval: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-SNT: 'Porque escuché maestra enojada'</p> <p><u>Denomina los rasgos que dibuja durante la ejecución de la tarea</u> ('boca enojada').</p>	<p>El menor verbaliza la acción durante la elaboración del dibujo.</p> <p>-URL: 'Es una maestra enojada'.</p> <p>-Eval: '¿Porque dibujaste eso?'</p> <p>-URL: 'Porque así le gusta dibujar personas'.</p> <p><u>No explica la relación entre palabra y dibujo.</u></p> <p>Al finalizar la tarea <u>denomina el dibujo con otro nombre</u> debido que es semejante al realizado en la palabra 'Fuerza'.</p>

Ejecuciones intragrupos

En algunos casos del grupo experimental se pueden apreciar los siguientes cambios en la ejecución de las tareas posterior a la implementación del programa formativo.

Grupo experimental: caso 3. Sujeto SN

Tarea. 'Pictogramas' – Maestra enojada



Evaluación pre-test

Dibujo ante la presentación de la palabra fiesta alegre. El menor dibujó el planeta Saturno, se repite la instrucción, propone dibujar la bandera de México.

Nota: Las ejecuciones del niño SN las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano perceptivo concreto.

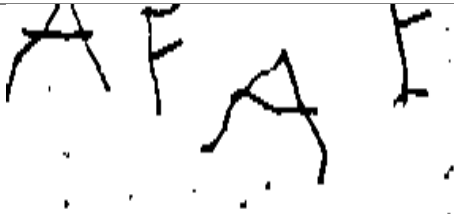


Evaluación pos-test

El menor elabora dibujo de maestra enojada. El lenguaje acompaña la acción durante la elaboración del dibujo. El menor explica que realizó el dibujo porque escucho la palabra maestra enojada.

Grupo experimental: caso 8. Sujeto JSS

Tarea: 'Pictogramas' – Fiesta alegre



Evaluación pre-test

Se le pide al niño dibujar algo. Escribe letras. La repetición de la consigna no modifica la respuesta del niño.

Explica que eso le ayuda a recordar.

Nota: Las ejecuciones del niño JSS las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano perceptivo concreto.



Evaluación pos-test

El menor dibuja un niño con un gorro y su pastel

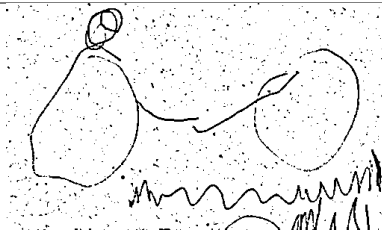
Explica que con ese dibujo se acuerda de su fiesta feliz. Con animación despliega su explicación.

- **JSS:** 'El niño está feliz por su fiesta'

Al finalizar la evaluación el menor recupera la palabra 'fiesta alegre'. Explica que el dibujo es para recordarle fiesta alegre.

Grupo experimental. Caso 4. Sujeto SNT

Tarea: 'Pictogramas' - Fuerza



Evaluación pre-test

El menor dibuja unas pesas. Requiere de ayuda para denominar el objeto representado. Explica que dibujo eso porque se necesitan fuerzas.



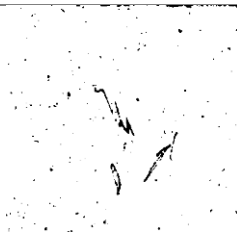
Evaluación pos-test

Dibuja un brazo muy fuerte, menciona que es porque eso dice la palabra. Con ayuda accede al uso reflexivo.

Nota: Las ejecuciones del niño SNT las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano perceptivo concreto.

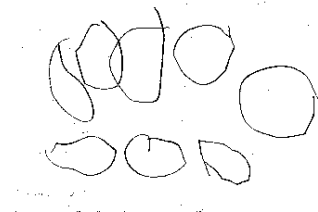
Grupo experimental: caso 5. Sujeto RT

Tarea: 'Carta a mamá'



Evaluación pre-test

Dibuja los platos para comer, su dibujo son garabatos, más no explica más acerca del significado de sus dibujos.



Evaluación pos-test

Dibuja unas uvas, describe el dibujo mientras lo realiza.

Nota: Las ejecuciones del niño RT las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano perceptivo concreto.

C. Acciones simbólicas perceptivo esquematizadas

En el nivel de perceptivo esquematizado se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de las tareas 'trayecto casa-tienda' (grupo experimental \bar{x} = 2.5, grupo control \bar{x} =1.6, $Z=-2.37$, $P=.008$) y 'lugares en la ciudad' (grupo experimental \bar{x} =2.5, grupo control \bar{x} =1.8, $Z=-2.77$, $P=.003$) entre ambos grupos (Figura 12).

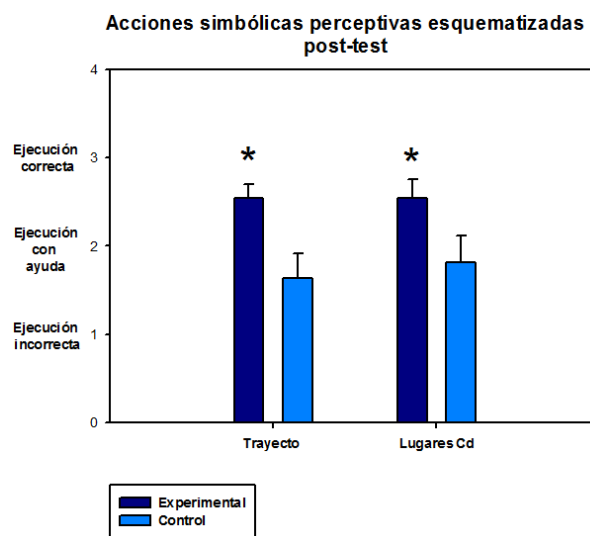


Figura 12. Puntuaciones obtenidas en la tarea 'trayecto de casa a tienda' y 'Lugares en la ciudad' entre el grupo control y experimental en condición post-test. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.001$.

Algunos niños del grupo experimental comenzaron a acceder a la esquematización, logrando representar lugares y situaciones a nivel gráfico. En el caso de los niños que accedieron a la esquematización, se observó el empleo de símbolos los cuales permitieron apoyar la explicación del niño hacia su dibujo.

En el grupo control, los niños no accedieron a la esquematización. Únicamente algunos niños lograron representar lugares, sin embargo no emplearon símbolos en los dibujos, asimismo el significado de los dibujos fue modificado continuamente por los niños y la explicación del dibujo no se relacionó con el objetivo de la tarea.

En relación al lenguaje en el grupo experimental nuevamente se observó que el lenguaje acompañó la actividad gráfica. Se identificó un mayor despliegue del lenguaje al apoyar la explicación del dibujo con los símbolos representados. Esta característica corresponde con indicadores del uso reflexivo de medios simbólicos.

Por otra parte, el grupo control la explicación del dibujo no fue desplegada. Los niños de este grupo accedieron a la denominación de las características del dibujo, sin embargo al explicar el dibujo los niños modificaron el significado de las representaciones, lo cual impidió que los niños desplegaran el lenguaje de acuerdo al objetivo de la tarea. En conjunto estas características se relacionaron con la ausencia del uso reflexivo de medios simbólicos.

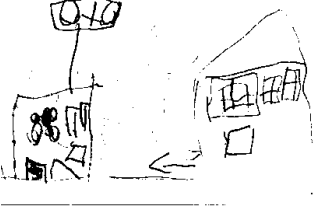
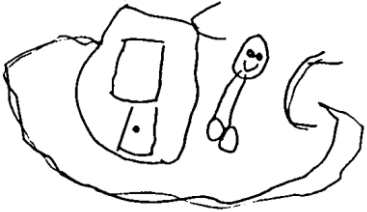
En relación al nivel de desarrollo, el plano perceptivo esquematizado se encuentra en la zona de desarrollo próximo en el caso del grupo control, debido que solo algunos niños acceden a la ejecución correcta de las tareas de manera autónoma y a la presencia del uso reflexivo de símbolos.

En cambio en el grupo control este nivel aún se encuentra fuera de la zona de desarrollo próximo, debido que los niños de este grupo no acceden a la elaboración de las tareas y no hay presencia del uso reflexivo de símbolos.

Se muestran algunos ejemplos que ilustran las diferencias cualitativas en el uso de medios simbólicos, lenguaje, uso reflexivo de medios simbólicos y nivel de desarrollo en las acciones simbólicas perceptivas.

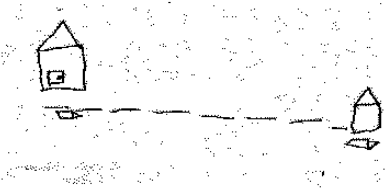
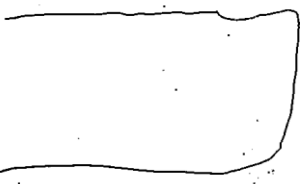
Tarea: Trayecto casa-tienda'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto BR Edad: 4 años, 8 meses	Sujeto MND Edad: 4 años, 0 meses
	
<p>El menor dibuja su casa y la tienda. <u>Coloca la flecha para indicar el camino.</u></p> <p>Se apoya en el uso de la flecha para indicar la dirección del camino a seguir.</p>	<p>Verbaliza la acción, <u>dibuja una tienda, un señor, dibuja otra tienda. El significado de los dibujos cambia.</u> Requiere de ayuda para apoyarse del dibujo y explicarlo.</p> <p>-EVAL: '¿De dónde sales?'</p> <p>-MND: 'De aquí (señala lugar de la derecha)'</p> <p>-EVAL: '¿Hacia dónde vas para llegar a la tienda?'</p> <p>-MND: 'Aquí (señala lugar de la izquierda)'</p> <p>-EVAL: '¿Entonces, cómo llegas?'</p> <p>-MND: 'Esta es mi casa (lado izquierdo) y la tienda está cerca (Señala el lado derecho)'.</p>

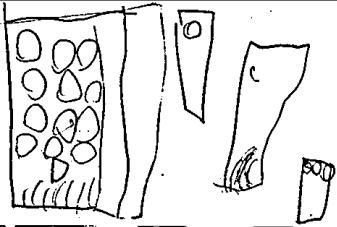

Tarea: 'Trayecto casa-tienda'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto JSS	Sujeto DVD
	
<p>El menor simboliza los lugares y posteriormente explica su dibujo, durante la explicación traza flechas para apoyar su discurso.</p> <p>-JSS: 'Esta es la casa y cuando vamos a la tienda seguimos el camino' (JSS traza el camino) [...] Luego llegamos a la tienda.</p> <p>Al solicitarle explicar el camino de regreso traza las flechas y explica nuevamente el dibujo.</p>	<p><u>El menor representa correctamente el camino.</u> Sin embargo no logra explicar su dibujo para ello requiere de la inclusión del evaluador a la tarea.</p> <p>-Eval: '¿De dónde sales para ir a la tienda?'</p> <p>-DVD: (Señala con el dedo el camino pero no menciona nada).</p> <p>-Eval: '¿Enséñame donde es tu casa?'</p> <p>El menor nuevamente señala un punto del camino y <u>con el dedo indica el camino.</u></p>

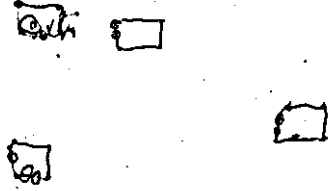
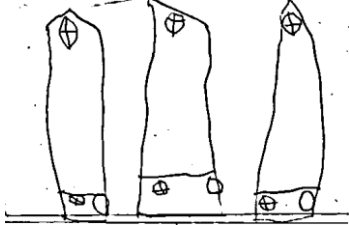
Tarea : 'Lugares en la ciudad'

Condición: Post-test

Grupo experimental	Grupo control
Sujeto SNT2	Sujeto EMLNR
	
<p><u>Traza su casa, cine tienda y la escuela. Explica su dibujo durante su elaboración.</u></p>	<p><u>El menor representa su casa, la tienda y el supermercado</u> sin embargo no accede a la reflexión. No explica porque dibujo los lugares.</p>

Tarea: Lugares en la ciudad'

Condición: Post-test

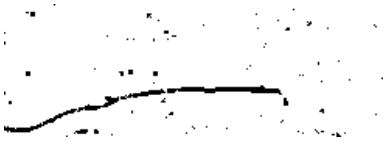
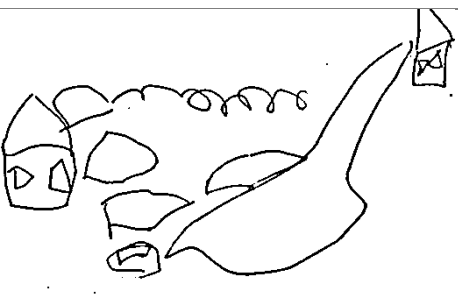
Grupo experimental Sujeto SB	Grupo control Sujeto IKR
	
<p>El menor solicita ayuda para trazar los lugares.</p> <p>Se le proporcionan puntos para elaborar el dibujo y el menor los respeta para trazar los lugares. Verbaliza la acción durante su ejecución.</p> <p>Explica cada uno de los elementos representados en el dibujo. <u>El menor dibuja una tienda, cine, casa de la abuela y su casa.</u></p>	<p>Representa algunos lugares conocidos por el menor. No verbaliza la acción durante la elaboración del dibujo. <u>Explica el significado del dibujo</u>, pero no accede al uso reflexivo. Requiere de la regulación verbal, de lo contrario el menor <u>propone realizar otras actividades.</u></p> <p>-EVAL: '¿Qué dibujaste?'</p> <p>-IKR: 'la tienda, casas y este es el trabajo de mi mamá'</p> <p>-EVAL: '¿Hay algo más?'</p> <p>-IKR: 'El coche en donde viajamos'</p> <p>-EVAL: '¿Ese toca hacerlo?'</p> <p>-IKR: 'No'</p>

Ejecuciones Intra-grupos

En algunos casos del grupo experimental se pueden apreciar los siguientes cambios en la ejecución de las tareas posterior a la implementación del programa formativo.


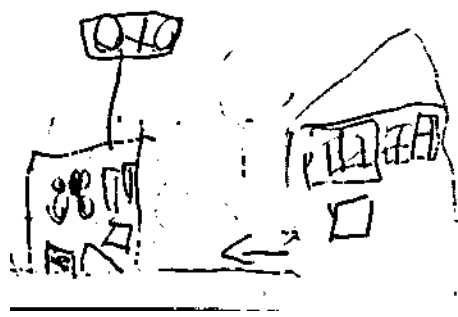
Grupo experimental: caso 7. Sujeto VLR

Tarea: 'Trayecto de casa – tienda'

	
<p>Evaluación pre-test</p> <p>Dibuja una el trayecto, pero no logra representar los lugares ni explicarlo.</p> <p>Nota: Las ejecuciones del niño VLR las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano esquematizado.</p>	<p>Evaluación pos-test</p> <p>La menor logra representar los lugares de manera autónoma, requiere de animación para que acceda a la explicación del dibujo. Asigna símbolos al dibujo que utiliza para apoyar la explicación de su dibujo.</p>

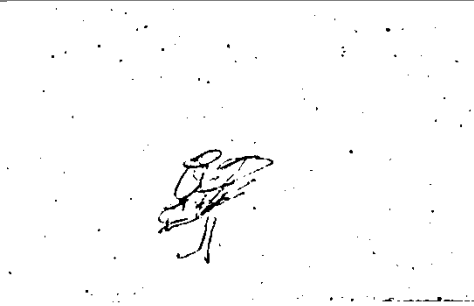
Grupo experimental: caso 11. Sujeto BRL

Tarea: 'Trayecto casa – tienda'

	
<p>Evaluación pre-test</p> <p>Requiere de la inclusión del evaluador a la tarea, debido que la menor inicialmente propone dibujos que no corresponden a la consigna. Dibuja a su mamá y su abuelita. No explica más al respecto.</p> <p>Nota: Las ejecuciones del niño BRL las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el nivel esquematizado.</p>	<p>Evaluación pos-test</p> <p>La menor representa su casa y la tienda. Traza el camino y mientras explica el dibujo traza flechas en el dibujo para apoyar su explicación.</p>

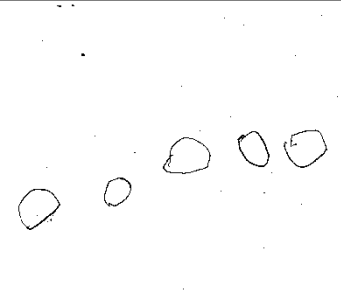
Grupo experimental: caso 1. Sujeto XM

Tarea: 'Lugares en la ciudad'



Evaluación pre-test

Realiza dibujos ajenos a la consigna 'un monstruo' se proporcionan niveles de ayuda pero no logra acceder a la ejecución de la tarea.



Evaluación pos-test

La menor representa distintos lugares en la ciudad, asimismo logra explicar su dibujo de manera autónoma (Un cine, el súper, la tienda, la casa de los abuelos). El lenguaje acompaña a la acción.

Nota: Las ejecuciones del niño XM las cuales constatan el nivel de desarrollo inicial y final de la función simbólica en el plano esquematizado.

Capítulo V

5.1 Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten confirmar la aceptación de las hipótesis de investigación (el juego temático de roles impacta en el desarrollo de la función simbólica), ya que se encontraron diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la función simbólica a favor del grupo experimental en los ítems de sustitución de objetos y representación de acciones simbólicas (tabla 21), en las tareas de las acciones materializadas simbólicas, perceptivas concretas y esquematizadas (tabla 23).

En el presente estudio recae se caracterizó los tipos de actividad simbólica desarrollados por los niños en edades tempranas, es decir, antes de acceder al juego simbólico. Inicialmente ambos grupos mostraron las mismas condiciones de desarrollo, logrando ejecutar acciones práctico-operativas con objetos y la sustitución simple.

Durante la aplicación del programa formativo, los niños realizaron acciones prácticas con los objetos en situaciones lúdicas concretas, los niños únicamente accedieron al uso de medios simbólicos con la ayuda de los adultos y, por lo tanto no se encontraron preparados para el despliegue de roles en el juego. El lenguaje fue dialógico e imitativo, principalmente desligado de situaciones de juego. En la segunda etapa del programa las acciones se desarrollan en contexto de juego, permitiendo a los niños acceder a la representación de roles apoyado con objetos concretos y, paulatinamente, sustitutos. En este periodo la inclusión del adulto permitió dirigir el lenguaje al juego y a la representación del rol. Finalmente, en la última etapa del programa, los niños accedieron a proponer el uso de sustitutos y gestos en el despliegue de acciones de acuerdo a un rol. El lenguaje se dirigió de manera independiente al juego y a los coetáneos. Asimismo el uso de medios simbólicos fue propuesto y empleado en esta etapa por los mismos niños, permitiendo a los niños desplegar los roles adecuadamente.

Los resultados mostraron en el grupo experimental, que la actividad de juego tuvo un impacto en el desarrollo psicológico. La ausencia de la actividad dirigida y organizada de juego en el grupo control repercutió en los tipos de acciones desplegadas por los niños. En la evaluación post-test se evidenció que dicho grupo no accedió a la ejecución de acciones simbólicas en los planos materializado y perceptivo concreto, esquematizado y en el nivel verbal. En cambio el grupo experimental logró proponer el uso de medios simbólicos en actividades de evaluación en los planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado.

Estudios previos han empleado el método experimental-formativo (Bonilla, 2013; González-Moreno, 2015) en el estudio de la función simbólica en preescolares de edad más avanzada (5 y 6 años de edad). La presente investigación aporta datos acerca de las principales características de la actividad simbólica en niños de reciente ingreso al preescolar (3 y 4 años) durante el despliegue de la actividad de juego. De igual manera, contribuye a precisar las condiciones en las cuales se desarrolla esta actividad y su impacto en el desarrollo psicológico infantil.

Los hallazgos contribuyen y reafirman la hipótesis planteada por los seguidores de Vigotsky, quienes sostienen que el juego permite la aparición de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar (Solovieva & Quintanar, 2012; Salmina, 2010; Elkonin, 1980). En esta línea, investigaciones desarrolladas por Striano, Tomasello y Rochat (2001) plantean que la capacidad para proponer medios simbólicos surge a partir de la comprensión de las intenciones, con la que los adultos usan artefactos y objetos (Tomasello, 2007). Al respecto, el programa de juego se dirigió inicialmente al uso de objetos en situaciones lúdicas y, posteriormente los niños lograron acceder al juego simbólico desplegado y al juego temático de roles.

La dificultad para acceder a la sustitución de objetos y la representación de acciones simbólicas se evidenció en la evaluación inicial. Posterior a la implementación del programa formativo los niños de este grupo proponen situaciones de juego en las cuales despliegan acciones apoyadas en objetos sustitutos y gestos simbólicos. En el plano materializado, los niños proponen medios simbólicos concretos (flechas) y sustitutos (fichas, figuras, etc.) para influir en el despliegue las

acciones propias. En cambio en el grupo control no hubo presencia de este nivel de acción con objetos. Por lo tanto, un requisito indispensable para que los niños accedan al juego simbólico es el dominio de la sustitución de objetos y la representación de acciones simbólicas, las cuales son características esenciales de la primera etapa de desarrollo simbólico (Salmina, 2010, En: Solovieva & Quintanar, p. 83). Posteriormente, estas cualidades permiten al niño proponer y utilizar medios simbólicos en distintas situaciones de juego.

Estos resultados concuerdan con los principios planteados por Vigotsky (1995), quién plantea que el dominio de las acciones con los objetos y de su significado social permite que el niño acceda a la sustitución de objetos (Riviére & Español, 2003; Español, 2001b).

En el plano perceptivo se observó dificultad para acceder a la tarea de pictogramas en el grupo control. Los dibujos de los niños de este grupo a pesar de presentar rasgos diferenciales, mostraban capacidades gráficas repetitivas y estereotipadas, no atendían a la consigna y se observó ausencia del lenguaje durante la elaboración del dibujo. En cambio en el grupo experimental la actividad gráfica se despliega acompañada del lenguaje y a pesar de presentar menor cantidad de rasgos diferenciales en sus dibujos, los niños lograron proponer símbolos de acuerdo a la consigna favoreciendo el recuerdo mediatizado de palabras. Estos resultados coinciden con datos obtenidos en la población mexicana urbana (Solovieva & Quintanar, 2013) y en la población colombiana (González-Moreno & Solovieva, 2016) en donde se reporta que el uso y la creación de medios simbólicos perceptivos de manera intencional, gradualmente se manifiesta la forma de emplear las representaciones gráficas. Por esta razón un bajo desarrollo simbólico en el nivel perceptivo conlleva a la imposibilidad para acceder a la tarea de pictogramas.

En relación al uso del lenguaje durante el despliegue de la actividad gráfica, de acuerdo con Vigotsky (2003), el dibujo constituye una forma de lenguaje gráfico, preparatorio para el desarrollo del lenguaje escrito. En las etapas iniciales la verbalización resalta del grafismo y los dibujos se convierten en relatos gráficos de

los objetos y hechos que simbolizan las características de los objetos que se desean representar. Por lo tanto, la palabra es un signo o un símbolo que sustituye a un objeto, una acción, una relación, un estado y a todo un grupo de objetos homogéneos que implica la abstracción y generalización de sus rasgos más importantes (Lublinskaia, 1971).

En la evaluación post, el despliegue de acciones simbólicas esquematizadas difirió entre el grupo experimental y control. Los niños del grupo experimental esquematizan la situación proponiendo signos que permiten al niño reflexionar respecto al significado de su dibujo. La inclusión de signos gráficos como medio para resaltar los rasgos más importantes de los dibujos, permiten que la imagen formada adquiriera sentido para el niño (Lublinskaia, 1971).

En estudios desarrollados González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2016), se ha identificado que la esquematización apoyada en la representación de símbolos se relaciona con aspectos favorables de desarrollo de la actividad simbólica en niños preescolares. Los niños sometidos al programa formativo de juego, al proponer medios simbólicos perceptivos intencionadamente, manifiestan condiciones favorables para el desarrollo de la actividad simbólica.

Finalmente en la evaluación post-test de las acciones simbólicas verbales no se observan diferencias estadísticamente significativas en la ejecución de las tareas entre grupos. No obstante, los niños sometidos al programa formativo de juego presentan características cualitativas específicas en el lenguaje. Principalmente en este grupo el lenguaje del niño acompaña su actividad. Asimismo, en situaciones de juego, los niños despliegan múltiples recursos verbales como son el uso de onomatopeyas, la generación de diálogos entre personajes y la verbalización de la ejecución. Por ende el programa formativo de juego influyó en el desarrollo de la función reguladora del lenguaje.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Torres (2011), quién refiere que el juego de roles influye significativamente sobre la producción del lenguaje

voluntario, la función reguladora del lenguaje y, en gran medida, en el desarrollo de la actividad voluntaria.

En relación al carácter reflexivo de las acciones, se aprecia que los niños del grupo experimental en la evaluación post-test acceden al uso reflexivo de medios simbólicos en el plano materializado y, en menor medida, en el despliegue de acciones simbólicas perceptivas. Por este motivo es posible determinar que el juego de roles repercutió en el desarrollo de la actividad reflexiva.

Los resultados del presente estudio aportan evidencia experimental a las investigaciones desarrolladas por González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2011), quienes hallaron que las acciones y expresiones reflexivas, incrementan su valor en la actividad desde su inclusión en el juego de roles. En el presente estudio el dominio de las acciones simbólicas materializadas logró alcanzar su aspecto reflexivo, por lo tanto en edades tempranas es posible hallar indicios de la actividad reflexiva.

Finalmente, los estudios apoyados en la escuela neuropsicológica histórico-cultural, han revelado cambios a nivel neuropsicológico a partir de la implementación de actividades dirigidas de juego en niños con autismo (Morales & Cols., 2014) y con trastorno por déficit de atención (Solovieva, Quintanar & Bonilla, 2004) y con alteraciones severas del desarrollo (Torres, 2016). En estos casos, los programas de juego han mostrado efectividad en el trabajo con poblaciones preescolares y escolares con antecedentes desfavorables del desarrollo.

Por otro lado, en investigaciones apoyadas en el paradigma cognitivo se ha estudiado la función simbólica en etapas tempranas del desarrollo. El método empleado se ha dirigido a la identificación de la edad de surgimiento de dicha función y a sus manifestaciones conductuales (DeLoach, 1991; Maita & Peralta, 2007). Las investigaciones desarrolladas en este enfoque, sostienen que la actividad simbólica se desarrolla de acuerdo a la edad del niño, su interacción y experiencia con los símbolos del entorno (Maita & Peralta, 2007; Piaget, 1987; Lillard & cols., 2013).

En esta línea, estudios realizados por DeLoach (1987; 1991) propone que los niños de dos años y medio presentan dificultades para interpretar el significado de

símbolos propuestos en condiciones experimentales. Posteriormente a la edad de tres años y medio dichas dificultades no se presentan debido que en este periodo los niños ya han adquirido mayor experiencia con los símbolos del entorno. De acuerdo con los resultados de la presente investigación, los niños acceden al uso y la comprensión de la relación entre el símbolo y su significado una vez que este domina, en la actividad de juego, el uso de objetos y de medios simbólicos a través del adulto. En esta línea un estudio desarrollado por Moreno (2012) encontró que las acciones objetales en niños de edades tempranas se desarrollan activamente a través de la dirección y acompañamiento del adulto, lo cual permite el uso de símbolos accesibles a los menores.

En cambio, los resultados de la presente investigación revelan que el surgimiento de la actividad simbólica no obedece una línea de desarrollo natural, sino que es producto de la actividad conjunta entre el niño y el adulto como sostiene Vigotsky (1995). Este principio se evidencia en la evaluación post-test del grupo control, en la cual la ausencia de una actividad de juego organizada y dirigida se refleja en un bajo nivel de desarrollo en la actividad simbólica materializada y perceptiva.

En síntesis, los resultados contribuyen a la discusión sobre la necesidad de emplear y proponer métodos de intervención en poblaciones infantiles que garanticen el desarrollo de las formaciones psicológicas de la edad. El juego de roles organizado y sistematizado es una actividad necesaria en el sistema educativo actual.

5.2 Conclusiones

1. El método experimental formativo permite caracterizar el proceso de formación de la actividad simbólica en edades tempranas, permitiendo explicar y mejorar la comprensión del desarrollo psicológico infantil, además de proporcionar los elementos necesarios para la elaboración de programas de intervención centrados en las características de los niños.
2. Un adecuado diagnóstico psicológico es indispensable para la elaboración un programa de intervención. Esto implica conocer la zona de desarrollo próximo de cada niño, la actividad rectora, las características de la edad psicológica y las neoformaciones esperadas en esa edad. En conjunto estos aspectos garantizaron la eficacia del programa formativo.
3. La aparición de la función simbólica y su desarrollo no se debe únicamente al desarrollo cronológico. El uso de símbolos y signos aparece una vez que el niño ha dominado este nivel de actividad en la compañía del adulto, por lo tanto su origen es de carácter socio-cultural.
4. En la edad de 3 y 4 años el dominio de la sustitución de objetos y la representación de acciones simbólicas, permiten, posteriormente que los niños accedan al juego simbólico desplegado y logren adentrarse al juego temático de roles sociales.
5. La ausencia de actividades sistematizadas y dirigidas de juego, influye en la aparición de la actividad simbólica en niños preescolares tempranos.
6. La inclusión de actividades dirigidas de juego es indispensable en la aparición de las neoformaciones psicológicas de la edad.

Referencias bibliográficas

1. Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista española de neuropsicología*, 4 (2), 236-26.
2. Blanco, M., Morales, H., & Rodríguez, T. (2010). Actividad, acciones y operaciones en el proceso diagnóstico. *Educación Media Superior*, 24 (3), 352 - 359.
3. Bonilla, M. (2008). Los problemas de lenguaje, atención y memoria y sus repercusiones en la lectoescritura. En: Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Bonilla, R., Mejía, L., Eslava, J. & Cols. Dificultades en el proceso lectoescritor. (pp. 51 - 69). México: Trillas.
4. Bonilla, S. (2013). Formación de la función Simbólica en preescolares a través del Juego (tesis doctoral). ITESO, México.
5. Bonilla, M., Solovieva, Y. & Bareto, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.
6. Bonilla, M., & Solovieva, Y. (2016). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego temático de roles sociales. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 16 (1), 29 - 44.
7. Bono, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB. Col·lecció Omado.
8. Brédikyté, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. Finlandia: Univesity of Oulu.
9. Davidov, V. (1978). Los problemas psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor. En I. I. Iliasov & V.Y. Liaudis. (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 101-103). La Habana: Pueblo y Educación.
10. DeLoache, J. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238 (1), 1556-1557.
11. DeLoache, J. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 62 (1), 736- 752.
12. DeLoache, J., Kolstad, V. & Anderson, K.N. (1991). Physical similarity and young children's understanding of scale models. *Child Development*, 62 (1), 111 -126.

13. Elkonin, D. B. (1978). Los problemas de la investigación de los tipos fundamentales de la actividad y su desarrollo. La actividad lúdica: estructura y desarrollo. En I. I. Iliasov & V.Y. Liaudis (Eds.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 74-79). La Habana: Pueblo y Educación.
14. Elkonin, D. B. (1980): *Psicología del Juego*. Madrid: Visor.
15. Español, S. (2001a). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios en Psicología*, 22 (2), 207 - 226.
16. Español, S. (2001b). Un modo particular de concebir el símbolo y la acción. En R. Rosas, *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Riviere* (pp. 75 - 102). Santiago: Psykhe.
17. Galperin, P. Y. (1987). Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales. En V. V. Davidov, & M. Shuare, *La psicología volitiva y pedagogía en la URSS* (p. 125). Moscú: Progreso.
18. García, M. A. (2005). El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
19. González–Moreno, C. X. (2012). Promoción de la Actividad Reflexiva en la edad preescolar. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 8 (1), 12 – 22.
20. González-Moreno, C. X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-4.1
21. González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2014a). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En J. E. Martínez, & Ospina, N. *Pensar las Infancias. Realidades y Utopías* (págs. 171 - 202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
22. González, C. X. & Solovieva, Y. (2014b). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
23. 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.

24. González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *CES Psicología*, 9(2), 80 - 99.
25. 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.
26. González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. & Quintanar L. (2011). La actividad rectora del juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo. *Típica, boletín electrónico de salud escolar*, 7(1), 12 - 25.
27. González, M. C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
28. González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). Evaluación de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19 – 31.
29. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). El aprendizaje en tercero de preescolar en México. México: Informes Institucionales.
30. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). México en PISA 2015. 1a edición. México: INEE.
31. Jiménez, N. (2013). La Actividad De Juego De Roles En La Formación De La Función Simbólica En Preescolares (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
32. 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). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
33. Lázaro, E. (2009). Identificación temprana de las dificultades para la actividad escolar. En: Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Bonilla, R., Mejía, L., Eslava, J. et al. Dificultades en el proceso lectoescriptor. (p. 23-34). México: Trillas.
34. Leontiev, D. (2005) Aproximación a la teoría de la actividad: Vygotski en el presente. *Eclecta, Revista de psicología general. San Luis Potosí*. 3 (1), 29-39.

35. Leontiev, A. (2010). El desarrollo psicológico en la edad preescolar. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, p. 17-26.
36. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1 - 34.
37. Lublinskaia, A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
38. Maita, M., & Peralta, O. (2007). La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo. *Revista Internacional de Psicología y educación*, 9(2), 163 - 180.
39. Mendoza, A., Acevedo, D., & Tejeda, C. (2016). Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (TFEAM) en la Enseñanza y Aprendizaje del Concepto de Valencia Química. *Formación Universitaria*, 9(1), 71 - 76.
40. Morales, M., Solovieva, Y., Emelia, L., Quintanar, L., & Machinskaya, R. (2014). Análisis neuropsicológico y neurofisiológico en una niña con autismo: estudio longitudinal con resultados de intervención. *Revista chilena de neuropsicología*, 9 (2), 79 – 72.
41. Moreno, M. S. (2012). Caracterización de la actividad objetal en infantes menores (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
42. Moro, C. & Rodríguez, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 323-338.
43. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
44. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2016). Programa para la evaluación Internacional de alumnos (PISA) - Resultados 2015. *Nota País*, 1 - 14.
45. Pederson, D., Rook-Green, A., & Elder, J. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, 17 (6), 756-759.
46. Peralta, O. & Salsa, A. (2009). Means of Communication and Sources of Information: Two-Year-Old Children's Use of Pictures as Symbols. *The European Journal of Cognition and Development*, 21 (6), 801-812.

47. Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15 - 29.
48. Piaget, J. (1987). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
49. Riviere, A. (1984). La psicología de Vygotsky. Madrid: Visor
50. Riviére, Á. & Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3) 261-275.
51. Salmina, N. G. (2010). Indicadores de preparación de los niños para la escuela. En Y. Solovieva & L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 67-74). México: Trillas.
52. Salmina, N. & Filimonova, O. (2001). Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar escolar menor. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
53. 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.
54. Secretaría de Educación Pública. (1992). Programa de Educación Inicial. México: SEP.
55. 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.
56. Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2006). Métodos de corrección neuropsicológica infantil. Una aproximación histórico-cultural. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
57. Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar desde el paradigma histórico-cultural. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1), 217-234.
58. Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2008). Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora. México: Trillas.
59. Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
60. Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). La actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas.

61. Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014) Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
62. 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. (Eds.) Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas. (p. 229-266). Bogotá: Textos de Neuropsicología Latinoamericana. Neurociencias Magisterio.
63. Solovieva, Y., Quintanar, L., & Bonilla, M. (2004). Corrección neuropsicológica: una alternativa para el tratamiento de niños con trastorno por déficit de atención. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(3), 171 - 185.
64. Solovieva, Y., Tejeda, L., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2015). Propuesta para el juego de roles en la institución preescolar. *Educacao e Filosofia Uberlandia*, 29(57), 153 - 174.
65. Striano, T., Tomasello, M., Rochat P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4 (4), 389 - 487.
66. Talizina, N. (2000). Manual de psicología pedagógica. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
67. Talizina, N. (2009). Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México: Universidad Autónoma de Puebla.
68. Taype-Huarca, L. A., & Fernández-González, S. V. (2015). La neuropsicología infantil desde la perspectiva históricocultural. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 9 (3), 15 - 29.
69. Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
70. Torres, C. (2011). Efectos de la aplicación de un programa de juegos de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
71. Torres, O. (2016). Programa de intervención neuropsicológica en niños con retraso en el desarrollo psicológico (tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

72. Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). *Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development*. Proceedings of IFIP working group 3.5 conference: young children and learning technologies. Parramata, Australia: Australian Computer Society.
73. Vigotsky, L. S. (1966). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Barcelona: Grijalbo.
74. Vigotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
75. Vigotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
76. Vigotsky, L. S. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
77. Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.