

María del Rosario Bonilla-Sánchez y  
Yulia Solovieva<sup>1</sup>  
*Benemérita Universidad Autónoma  
de Puebla (Puebla, México)*

Desde el paradigma de L.S. Vigotsky, los signos y símbolos son instrumentos psicológicos cuya adquisición garantiza el desarrollo. La función simbólica se comprende como habilidad para dominar signos y símbolos (Salmina, 1988). En este estudio se muestran los resultados de la aplicación de un programa de juego de roles sociales para la formación de la función simbólica en niños de educación preescolar (grupo experimental), durante cinco meses. El juego se dirigió a la formación de los niveles constitutivos de la función simbólica (sustitución, codificación y esquematización); en los planos del desarrollo psicológico (materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y verbal). El análisis cualitativo y cuantitativo de la evaluación post-test muestran que los niños del grupo experimental tuvieron un mejor desempeño en los planos y categorías evaluadas.

*Palabras clave:* niños preescolares; juego de roles sociales; función simbólica.

According to L.S. Vigotsky, signs and symbols are psychological instruments, whose acquisition is essential for cultural development. The symbolic function is the ability for usage of signs and symbols (Salmina, 1988). The current study shows the results of applying a program of social role games for the acquisition of symbolic function in children of preschool education (experimental group). This program was applied during five months and it was focused on the constitutive levels of the symbolic function (substitution, codifying and schematization), in the psychological development levels (materialized, perceptive-concrete, perceptive-schematized, and verbal). Both qualitative and quantitative analyses of pre-test and post-test showed that children in the experimental group improved their performance regarding the levels and categories assessed.

*Key words:* preschool children, social role games, symbolic function.

Recibido: 7 de Agosto de 2016  
Aceptado 9 de Septiembre de 2016

1. Docentes e investigadoras en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica en la Universidad Autónoma de Puebla, México. Contacto: maria.bonilla@correo.buap.mx

La educación que reciben los niños en preescolar es fundamental para su desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz. La edad preescolar se caracteriza por un desarrollo madurativo acelerado, lo cual no se presenta de la misma manera en ninguna otra etapa de la vida (INEE, 2010). Desde el punto de vista neuropsicológico y psicológico, en esta edad surgen las formaciones psicológicas nuevas que conducirán al niño a experimentar cambios en la actividad y en la personalidad (Vigotsky, 1996). En este periodo de edad se abre una ventana de oportunidades para su desarrollo y aprendizaje posteriores. Los beneficios potenciales de esta etapa están mediados por las oportunidades educativas que reciben los niños en sus diferentes contextos de vida. Indudablemente, la institución preescolar es uno de los principales medios responsables de proveerles una educación que les permita desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y afectivas que contribuyen al desarrollo psicológico integral del menor. Se destaca la importancia de considerar la relación entre los programas y métodos de enseñanza en el nivel preescolar y un enfoque teórico fundamental acerca de la enseñanza y su rol en el desarrollo psicológico. Desde el enfoque histórico-cultural, el aprendizaje que conduce al desarrollo debe proveer a los niños de aquellas condiciones en las que logren adquirir las neoformaciones básicas esperadas para su ingreso a la escuela primaria, que no se pueden reducir a los hábitos de reconocimiento de cifras y letras (Talizina, 2000). Este enfoque teórico resalta la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza dirigidos a tales fines, métodos donde se contemple la preparación del niño para sus estudios de primaria y estimular su desarrollo psicológico (Solovieva y Quintanar, 2010).

Algunas investigaciones en torno a la edad preescolar, se han centrado en la formación de las neoformaciones o formación de habilidades psicológicas nuevas, tales como actividad voluntaria, desarrollo verbal y del pensamiento reflexivo (Rueda; 2001; González-Moreno, 2011; Torres, 2011). Otros trabajos se han enfocado en el estudio de la función simbólica en la edad preescolar; se ha mostrado que dicha función garantiza el dominio estable de los signos y símbolos accesibles para el niño según su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010; DeLoache; 1992). Los signos y símbolos son instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano, es decir, son aquellos con los cuales el ser humano modifica su propia vida psíquica interna, en

contraste con las herramientas físicas que permiten transformar al medio ambiente (Vigotsky, 1996).

Los niveles constitutivos genéticos de la actividad de símbolos y signos que el niño debe dominar para ingresar a la escuela son: (a) la sustitución, uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; (b) la codificación, habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; (c) la esquematización, que permite clarificar las relaciones posibles del problema a solucionar representando un plan para su solución, como la cantidad de elementos y el orden de las acciones a realizar y, (d) la modelación, que para la resolución de un problema matemático conlleva a pasar del modelo verbal al modelo temático y construir una serie de modelos complementarios como esquemas, tablas, etc.

Estudios previos señalan que el nivel de modelación se alcanza de manera eficiente no antes de los primeros grados de la escuela primaria, siempre y cuando se realice un trabajo orientativo y desplegado durante la enseñanza escolar (Talizina, 2000). Algunos estudios muestran que el insuficiente dominio de los símbolos y los signos en niños preescolares condiciona de forma negativa el desarrollo psicológico e intelectual de los menores (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012). Los hallazgos de estudios psicológicos desde el paradigma de la actividad han revelado la necesidad de implementar las estrategias psicopedagógicas que favorezcan el desarrollo de la función simbólica en niños preescolares de diferentes modalidades escolares y estratos socioeconómicos (Salmina, 2010; Barreto, Bonilla, y Solovieva, 2013). Lo anterior señala que el diseño de los programas escolares debe comprender la relación entre el contenido curricular y el desarrollo psíquico de los alumnos (Davidov, 1988). El Observatorio Ciudadano de la Educación ha planteado que “la educación temprana necesita tomar en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptualizar de los niños pequeños y su modo de aprender, por ejemplo, mediante el juego” (OCDE, 2003: 51).

En la teoría histórico-cultural se propone que el tipo de actividad que puede promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje del niño es el juego temático de roles. Esta forma de actividad amplía la experiencia del niño, proporciona bases sólidas para promover el desarrollo psicológico y favorece tanto a la conformación de la personalidad, como al óptimo nivel de preparación psicológica para la escuela primaria (Vigotsky, 2005; Elkonin, 1980). Investigaciones

basadas en dicha teoría han demostrado la efectividad de la aplicación de propuestas de trabajo psicopedagógico hacia la promoción del desarrollo de la actividad voluntaria y el pensamiento reflexivo (González-Moreno, 2008). Se ha confirmado el efecto positivo del juego sobre la preparación del niño para el ingreso a la escuela (Bonilla, Solovieva y Quintanar, 2006). Se han obtenido datos importantes acerca de las posibilidades de uso de la actividad de juego durante corrección neuropsicológica en la edad preescolar en casos de dificultades (Solovieva y Quintanar, 2015; González, Solovieva y Quintanar, 2014). No obstante, aún son pocos los estudios que consideran la importancia de la introducción y consolidación de la función simbólica y de un análisis detallado de sus niveles en la edad preescolar (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012; Solovieva, González-Moreno, Quintanar, 2015).

El objetivo del presente estudio es mostrar el efecto de la aplicación de un programa de juego de roles en la formación de la función simbólica en un grupo de niños preescolares.

En el estudio participaron 57 niños y niñas (31 en el grupo control; 26 en el grupo experimental) que cursaban el 3º de preescolar en una institución educativa de gobierno de procedencia sub-urbana en Tlaxcala, México. La edad promedio de los menores fue de 5 años, 5 meses. Los niños recibían los contenidos pedagógicos indicados en el Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública. Las madres de los niños se ocupaban de labores del hogar y eran costureras, mientras que los padres se desempeñaban como alarifes, choferes y empleados. El nivel de escolaridad que predominaba en las madres era de secundaria incompleta, mientras que en los padres era secundaria completa. Ninguno de los niños participantes presentaba antecedentes de alteraciones psiquiátricas o de problemas en el desarrollo psicológico.

El instrumento aplicado fue el protocolo de 'Evaluación del desarrollo de la función simbólica' (Solovieva y Quintanar, 2014). Este fue elaborado sobre las bases teórico metodológicas de la psicología histórico-cultural (Vigotsky, 1995a; Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010; Galperin,

1995). Este comprendió 13 tareas incluidas en los cuatro niveles de evaluación de la función simbólica:

*Nivel materializado:* evalúa la acción del niño con objetos concretos que sustituyen a los objetos reales.

*Nivel perceptivo concreto:* evalúa la posibilidad del niño para representar palabras con símbolos gráficos con determinada intención y significado.

*Nivel perceptivo esquematizado:* evidencia la posibilidad del menor para emplear tanto signos perceptivos externos (dibujos, esquemas) como signos internos (imágenes, lenguaje, conceptos).

*Nivel verbal:* el objeto de la acción de los niños es la representación en forma verbal externa, y este evalúa la posibilidad del uso de medios simbólicos internos relacionados a un objetivo determinado.

La investigación se llevó a cabo durante un ciclo escolar. Se realizaron evaluaciones pre-test a los niños de los grupos experimental y control de manera individual, al inicio del ciclo escolar, antes de la aplicación del programa de juego al grupo experimental. Posteriormente se realizó la evaluación pos-test a ambos grupos.

El programa de formación de la función simbólica a partir de la actividad de juego se conformó con base en la concepción del desarrollo psicológico por etapas y de la actividad rectora en la edad psicológica (Vigotsky, 1995a; Liublinskaia, 1971; Elkonin, 2010), la teoría de la actividad y el método formativo (Talizina, 2009) y la formación por etapas de las acciones mentales (Galperin, 1995). Durante la aplicación del programa se retomó la importancia del uso de la mediatización del lenguaje verbal del adulto y de la realización de acciones concretas con objetos. Los objetivos del programa fueron: la formación de la actividad simbólica en sus planos de desarrollo (materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y verbal). Como objetivos complementarios se plantearon: (1) desarrollar el juego desplegado de roles, (2) formar la posibilidad de que el niño se sometiera a las reglas de trabajo, (3) incrementar el desarrollo del lenguaje, (4) fomentar la realización de la actividad en sus eslabones centrales de planeación, ejecución y verificación y, (5) favorecer la imaginación del niño. El programa se aplicó en cuatro sesiones grupales semanales

durante cinco meses, con un total de 56 sesiones, e incluyó tres etapas. En la primera, se hicieron juegos de roles materializado, donde se requirió el uso de objetos concretos para la realización de los roles de los juegos; en la segunda, se implementó el juego de roles sin materialización, donde los niños retomaron un rol pero aún con el apoyo en objetos y en situaciones desplegadas; y en la tercera, el juego de roles independiente, donde no fueron requeridos objetos concretos para el desempeño de los roles.

En cada una de las etapas, el adulto proporcionó la orientación a los niños para la realización de las acciones verbales, no verbales y simbólicas, con relación a los roles a desempeñar. Se realizaron 12 juegos de roles sociales diferentes, los cuales se eligieron y repitieron según los intereses de los niños; estos fueron: la escuela, el transporte público, el doctor, el mercado, el cine, los bomberos, la fonda, la estética, el hospital, el circo, los costureros, y representación de un cuento. La aplicación del programa de juego fue dirigido por un docente del posgrado en neuropsicología con el apoyo de estudiantes del mismo posgrado, personal capacitado en los aspectos teóricos y prácticos para la adecuada administración del programa. La educadora titular del grupo de niños que hicieron parte del programa, asumió el rol de observador pasivo con el fin de aprender la metodología de trabajo.

La dinámica de organización del juego se llevó a cabo según los eslabones invariantes de la actividad: planeación, ejecución y verificación. Se registró el tiempo invertido para la realización de cada uno de los eslabones. Al inicio de la actividad, la coordinadora del juego les daba a conocer a los niños el tema a realizar; posteriormente, se iniciaba la elaboración del plan del juego en el pizarrón con el uso de dibujos; todos los niños participaban oralmente comentando sus propias ideas. Una vez concluido el plan se procedía a la ejecución del juego; para ello se repartían los roles atendiendo a la solicitud espontánea de los niños, por asignación de la coordinadora del juego, o bien, por azar. Posteriormente se procedía a jugar siguiendo el plan elaborado, la coordinadora del juego orientaba a los niños en la secuencia del mismo, les proporcionaban la ayuda necesaria mostrándoles las acciones a realizar según su rol, aproximándolos hacia la zona de desarrollo próximo. Finalmente se realizaba la verificación grupal del cumplimiento del plan y del desempeño de cada uno de los roles, y la coordinadora del juego inducía a los menores hacia la reflexión de la actividad realizada con el propósito de mejorar la realización de juegos posteriores.

Los niños que conformaron el grupo control continuaron recibiendo el programa de educación preescolar propuesto por la Secretaría de Educación Pública en México.

El estudio se realizó con el consentimiento informado de los padres de los niños, profesores y directora del preescolar, dentro de las normas éticas de la Declaración Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2015). De tal modo, se protegieron los derechos fundamentales de los niños que participaron en la investigación.

Con base en las tres categorías de análisis, función simbólica, zona de desarrollo y uso del medio simbólico, aplicadas a los cuatro planos de evaluación de la función simbólica, los resultados revelaron que los niños de ambos grupos presentaron iguales condiciones de desarrollo de dicha función en la evaluación pre-test. Después de la aplicación del programa de juego, los análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, revelaron que los niños del grupo experimental mostraron mejor desempeño en los planos y categorías evaluadas, en comparación con los niños del grupo control (Tabla 1).

Los resultados del análisis cuantitativo muestran que los niños que participaron en el programa de juego de roles presentaron mejor desempeño en las tareas evaluadas, incluso muchos de ellos accedieron a las tareas de evaluación en el plano verbal, lo cual se evidenció de manera contundente en las categorías de análisis: función simbólica y uso del medio simbólico; esto es, los niños aprendieron a utilizar signos y símbolos de manera eficiente, según las condiciones y necesidades de los juegos.

Los efectos favorables de la aplicación del programa de juego también se evidenciaron en la mejoría cualitativa de las ejecuciones en el grupo experimental, en comparación con las ejecuciones de los niños del grupo control, en el pre y post-test.

Cualitativamente, en el plano *materializado*, las ejecuciones de los niños evaluados en ambos grupos tuvieron como principal característica la imposibilidad de llevar a cabo la sustitución de un objeto por otro en su ausencia. Así por ejemplo los niños ante la propuesta del adulto “*a qué podemos jugar con este objeto (pluma)*” los niños de ambos grupos sólo proponían un juego a partir del uso concreto o funcional de la pluma, o bien, no proponían juego. Después

Tabla 1  
Análisis comparativo Wilcoxon entre las ejecuciones de los grupos experimental (26 niños) y control (31 niños) en el post-test

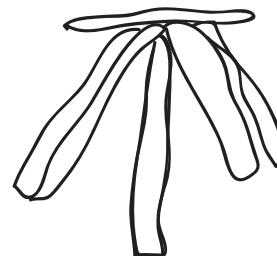
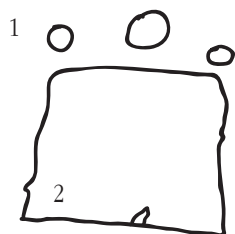
Función simbólica	Ctrl. Pre, Post	-1.56	-0.65	-0.92	-2.81**
	Expe. Pre, Post	-4.36***	-3.78***	-4.04***	-3.90***
Zona de desarrollo	Ctrl. Pre, Post	-0.50	-0.87	-2.25*	-0.77
	Expe. Pre, Post	-4.38***	-3.25***	-4.22***	-2.98**
Uso del medio simbólico	Ctrl. Pre, Post	-2.96**	-0.71	-2.93**	-2.55*
	Expe. Pre, Post	-4.29***	-4.35***	-4.46***	-4.32***

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

de que los niños del grupo experimental participaron en las actividades de juego de roles, lograron realizar acciones de sustitución, usaron los medios simbólicos, representaron acciones, gestos, expresiones corporales y emocionales con los objetos propuestos en un mayor promedio (22 niños), a diferencia del grupo control donde las acciones de sustitución se presentaron en un promedio de ejecución correcta menor (8 niños). Así por ejemplo un menor del grupo experimental en el post-test propuso jugar a “coser; la pluma puede ser una aguja y cosemos”.

En la evaluación del plano *perceptivo concreto* del instrumento aplicado, donde la instrucción del adulto fue realizar el dibujo de las palabras ‘fiesta alegre’, la ejecución de un menor del grupo control se caracterizó con

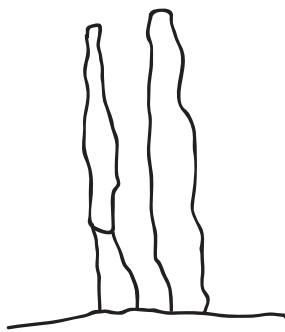
el parámetro ‘manipulación del medio simbólico’ en los dos momentos de la evaluación (figura 1), esto es, no hubo cambios significativos en las ejecuciones del menor en la evaluación post-test. Por el contrario, en la ejecución de un niño del grupo experimental, a pesar de que en la evaluación pre-test obtuvo parámetro cualitativo similar al menor del grupo control, en la evaluación post-test mejora considerablemente su ejecución obteniendo el parámetro ‘dibujo reflexivo como medio simbólico’, con relación al objetivo de la consigna (figura 2), dado que el menor realiza dibujos con características esenciales de los objetos explicando verbalmente su ejecución según la consigna del evaluador, además de representar algunas grafías con un motivo y sentido relacionados al tema del dibujo.



El niño dice que dibujó:  
“1. Luces; 2. Una casa con puerta y dice que ahí salen”

El niño dice que dibujó: “una fiesta alegre”

Figura 1. Ejecuciones gráficas de un menor del grupo control en el plano perceptivo concreto, categoría uso del medio simbólico



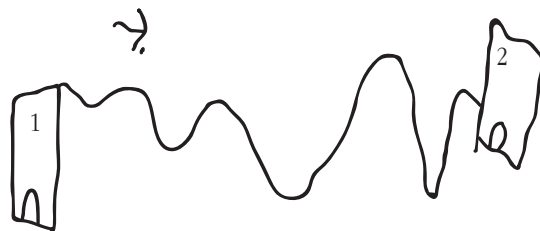
El niño dice que dibujó tubos, y dijo: "tubos son fiesta"

El niño dice que dibujó: "un pastel con velitas, una niña con gorro de fiesta, las gelatinas y panes y un cartel que dice feliz cumpleaños"

Figura 2. Ejecuciones gráficas de un menor del grupo experimental en el plano perceptivo concreto, categoría uso del medio simbólico

También se identificaron cambios y mejoría cualitativa en las ejecuciones correspondientes al plano perceptivo esquematizado, en la categoría función simbólica ante la consigna 'dibuja la ruta de tu casa a la tienda más cercana', Por ejemplo, un menor del grupo experimental, en el caso de un menor del grupo experimental, aun cuando en la evaluación pre-test no accedió a la tarea, en el post-test realizó dibujo reflexivo, indicando el punto de partida y

llegada y agregando una flecha para señalar la ruta (figura 3). A diferencia de ello, un menor del grupo control en el mismo tipo de consigna y plano evaluados en el pre-test realiza un dibujo valorado con el parámetro 'dibujo que no corresponde con su imagen', y en el post-test realiza dibujos que obtienen el mismo parámetro, además de perder el objetivo o consigna comentando que su dibujo es un pantalón (figura 4).



El niño no realizó ningún dibujo.

El niño señaló con su dedo la ruta y la explicó, dibujo una flecha para indicar el camino a seguir (1. Casa; 2. Ruta).

Figura 3. Ejecución gráfica de un menor del grupo experimental en el plano perceptivo esquematizado, categoría función simbólica

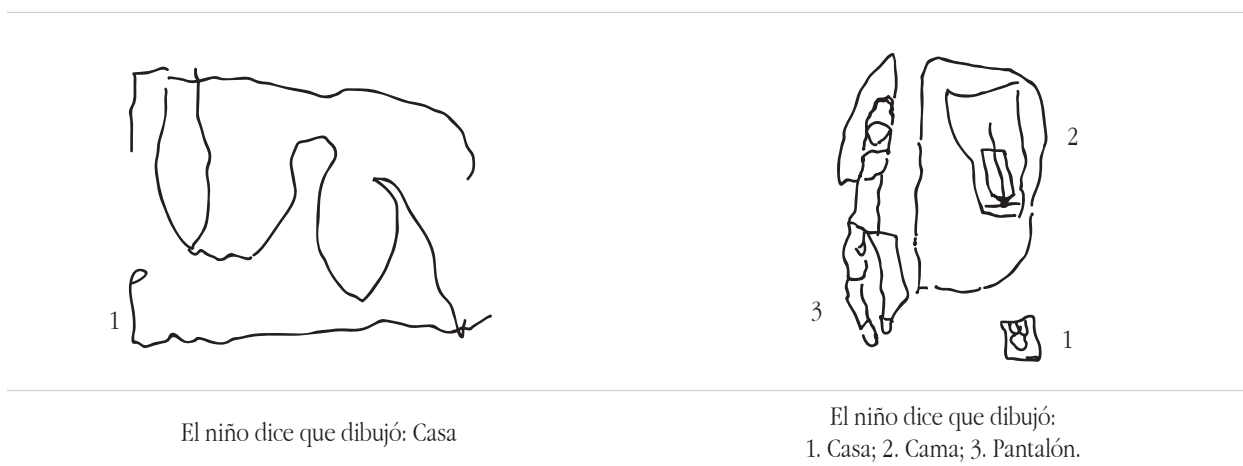


Figura 4. Ejecución gráfica de un menor del grupo control en el plano perceptivo esquematizado, categoría función simbólica

En el plano verbal, los niños debían asumir el rol del personaje de un cuento. En los resultados pre-test, sólo algunos menores del grupo control lograban asumir el rol. Estas condiciones cambiaron en el post-test; los resultados mostraron que casi el 50% de los niños del grupo expe-

rimental lograron cumplir con la consigna de la tarea, en comparación con la evaluación pre-test, donde ningún niño logró asumir el rol del personaje (figura 5). Por el contrario, en el grupo control, no hubo cambios significativos entre las evaluaciones pre y post-test (figura 6).

Relato de la niña, cuento la gallina:

*“Una gallina puso un buevo y la gallina que lo agarra y la mamá que lo guarda y mañana se lo van a comer”*

Relato de la niña, cuento caperucita:

*“Yo iba con mi abuelita a dejar galletas, el lobo se viste de abuelita, llegué a la casa y era el lobo, se levanta rápido, yo abro el ropero y estaba mi abuelita y el lobo se fue corriendo”*

Figura 5. Relato de una menor del grupo experimental en el plano verbal, categoría función simbólica.

Relato de la niña, cuento caperucita:

*“El lobo estaba afilando sus uñas para agarrar a la caperucita y luego la caperucita iba caminando y le dijo hijita hijita y que la agarra y luego la caperucita cuando agarraron al lobo dijo no lo maten y que lo matan”*

Relato de la niña, cuento los cochinitos:

*“Dijo au, y los cochinitos se asustaron y fueron a revisar y era el lobo esperando a que llegara, hasta que llegara se los comía vivos”*

Figura 6. Relato de una menor del grupo control en el plano verbal, categoría función simbólica.

De acuerdo a la teoría histórico-cultural la actividad de juego de roles basado en la metodología del experimento formativo, cuyas bases se encuentran en la metodología propuesta por Galperin (1995), en la teoría de la actividad (Talizina, 2000; 2009), en la teoría del desarrollo del juego de Elkonin (1980, 1986), integrando los conceptos del desarrollo psicológico infantil a partir de la propuesta histórico-cultural, favorece la estimulación del desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar. Nuestros resultados confirman que el juego constituye una actividad rectora en la edad preescolar, dado que incluye y promueve positivamente el desarrollo de diferentes tipos de formaciones psicológicas: imágenes, representaciones, conceptos y conocimientos (Elkonin, 2010; Liublinskaia, 1971; Vigotsky, 1996; Poddyakov, 2010; Venguer, 2010). La posibilidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, caracteriza la presencia de la función simbólica en el desarrollo psicológico infantil, aspecto que se relaciona con el desarrollo del comportamiento mediatizado, dado que implica la asimilación de los aspectos semióticos del idioma, por lo que Salmina (2010) refiere que el nivel de desarrollo de la función simbólica se encuentra correlacionado con el desarrollo intelectual del niño, y también ha señalado que el niño que soluciona un problema sólo con determinado material objetual y no puede solucionarlo con ningún otro material, no separa el contenido de la forma del problema, lo cual habla de la formación pobre o insuficiente del plano simbólico. Los resultados del estudio experimental mostraron que en el plano materializado los niños que participaron en el programa de juego lograron la acción de *sustitución*, así como la representación de acciones, gestos y expresiones corporales y emocionales durante el desempeño de los roles. Estudios previos señalan que la sustitución conduce a los orígenes de la representación mental, características de la función semántica en dos aspectos, la representación y la simbolización (Wolf y Gardner, 1981; Lewis y Cols., 2000).

En el plano perceptivo concreto los niños del grupo experimental lograron la representación de símbolos y signos tanto externos (dibujos, esquemas) como internos (imágenes, lenguaje, conceptos), a través de la *esquematación*. En investigaciones previas se ha señalado que la representación de objetos y fenómenos a través de esquemas se relaciona con la comprensión de la correspondencia entre las propiedades espaciales y geométricas de lo representado, esto es, conduce a la adquisición de

los “sistemas icónicos” (Salsa, 2004; Salsa y Peralta, 2009; Lieben y Downs, 1992; Solovieva y Quintanar, 2012).

En el plano perceptivo esquematizado los niños del grupo experimental emplearon sus propios signos y símbolos gráficos con determinada intención, contenido y significado, realizaron dibujos en correspondencia con la instrucción de la tarea, dibujos integrados con el punto de partida y de llegada, argumentando sus dibujos con su propio lenguaje. Usaron la flecha, medio de “fijación especial”, con lo cual la imagen adquiere sentido para el niño y se funde con el concepto (Liublinskaia, 1971), esto es, ejecutaron acciones de *esquematación y codificación* (Salmina, 2010; Talizina, 2000). Los niños emplearon los signos y símbolos gráficos con determinada intención, contenido y significado. Los resultados obtenidos en el plano perceptivo concreto pueden enriquecer el desarrollo de las imágenes internas, el desarrollo del lenguaje, la memoria, la escritura, y el pensamiento conceptual y categorial. Se resalta la importancia del uso de la actividad gráfica que, según Vigotsky (1995b), constituye el primer nivel de representación del signo escrito.

En el plano verbal, los niños del grupo experimental en el post-test emplearon sus propios medios simbólicos internos: situaciones imaginarias y lenguaje; logrando apropiarse de un rol de forma independiente. Los investigadores señalan que sólo a través de la actividad organizada y constante, y del cumplimiento de sus elementos invariantes, será posible consolidar el uso de medios simbólicos internos (Vigotsky; 1995<sup>a</sup>; 1996<sup>a</sup>; Talizina, 2000). Por tal motivo, la actividad de juego debería constituir una de las actividades centrales en la educación básica.

El éxito del programa de juego se atribuye a la orientación y ayuda del adulto durante la actividad, específicamente de los elementos invariantes de la actividad humana: planeación, verificación y control. Por tanto, la Zona de Desarrollo Próximo constituye la herramienta con la cual los especialistas pueden orientar el desarrollo psicológico y la enseñanza de los niños en la edad preescolar (Talizina, 2000; Elkonin, 1980). Estudios previos han mostrado la efectividad del uso de la actividad de juego en casos de corrección de distintos síndromes neuropsicológicos (Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003; Bonilla, Solovieva y Quintanar, 2006; Sifuentes, 2012) y para el fomento del aprendizaje escolar (Bozhovich, 1976; Rogoff, 1990).

El éxito del programa de juego aplicado para la formación de la función simbólica, se sustenta en la organización de



las sesiones de juego en sus elementos estructurales invariantes: el motivo (objetivo), el objeto de la acción (ideal o material), la base orientadora de la acción, las operaciones y sus medios de ejecución (Leontiev, 1981; 1984; Galperin, 1995a; 1987; Talizina, 2000; 2009).

En conclusión es posible formar la actividad de juego de roles como una cadena de acciones orientadas hacia objetivos específicos. La organización de acciones conduce a que el niño comprenda el papel de la simbolización.

Los resultados apoyan la teoría de Vigotsky (1995; 1996) sobre la propuesta del juego de roles como actividad rectora en la edad preescolar, actividad que conduce a la evolución de las acciones haciéndolas más sintéticas y abreviadas, haciendo posible que el niño represente en el plano interno todo lo que observa.

Se favoreció la formación de la función simbólica en las acciones de: sustitución, codificación y esquematización, en los planos materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado, favoreciendo la introducción de los niños hacia la realización de las acciones en el plano verbal.

La investigación educativa puede integrar los conocimientos de la psicología del desarrollo y del método formativo, con el fin de organizar la enseñanza y el aprendizaje de los niños en la edad preescolar.

- Barreto, J., Bonilla, A., & Solovieva, Yu. (2013). Assessment of symbolic function in Mexican preschool children. *Clinical and Special Psychology*, 1, 1-17.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2): 56-69.
- Bonilla, R., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). La corrección neuropsicológica como preparación para el ingreso a la escuela. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Métodos de corrección neuropsicológica infantil* (pp 63-86). México: BUAP.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su desarrollo en la edad infantil*. La Habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Deloache, J. S. (Ed.) (1992). *Current readings in child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2015). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Available from: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P. Ya. (1995). Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: Quintanar L. (Ed) *La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño* (pp 27-39). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- González-Moreno, C. X. (2008). *La utilización del juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. Tesis inédita de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2011). La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Típica, Boletín electrónico de salud escolar*: 7(1), 12-25.
- González, M. C., Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C., Quintanar, L. (2015) Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia: State of the Art*. 8 (2), 61-72.
- Hervás, E. (2008). El juego en la educación infantil. *Revista innovación y experiencias educativas*. 6, 1-8.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D. B. (1986). La actividad lúdica estructura y desarrollo. En Lliasov, I. I. y Liaudis.V. Ya. (Eds.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp 74-87). La Habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Elkonin, D. B. (2010). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 129-137). México: Trillas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Informe 2008. México. Institución de Gobierno. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/4830>
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L. y Watson S., (2000). Relationships Between Symbolic Play, Functional Play, Verbal

- And Non-Verbal Ability In Young Children. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 35 (1), 117-127.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
- Lieben, L. S. y Downs, R. M. (1992). Developing an understanding of graphic representation in children and adults: The case of GEO-graphics. *Cognitive Development*. 7, 331-349.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2003). La comprensión del cerebro. *Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México, OCE-Santillana. Recuperado de <http://www.observatorio.org>.
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Poddiyakov, N. N. (2010). Acerca del problema del desarrollo intelectual del niño. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Programa de Educación Preescolar (2011). *Subsecretaría de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, C. y Roblizo, C. (2007). ¿Por qué juegan los niños? El papel del juego en el aprendizaje infantil. *Ensayos*. 22, 295-305.
- Rueda, V. (2001). *Características del desarrollo de la esfera verbal y voluntaria en preescolares mayores*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, Méx.
- Ruiz de V., A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. España: Graó.
- Salmina, N.G. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. G. y Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N. G. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp 75-84). México: Trillas.
- Salsa, I. (2004). Desarrollo simbólico en niños pequeños: el rol de la instrucción en la comprensión y el uso de símbolos. *Interdisciplinaria*. 21 (1), 5-27.
- Salsa, I. y Peralta O. (2009). *Comprender y usar imágenes como objetos representativos: El papel del contexto socioeconómico*. Trabajo libre presentado en la 1 Jornada Universitarias sobre Neurociencias “Una aproximación a los nuevos desafíos”, Universidad Nacional Rosario, Octubre de 2009.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos*. 77, 9-13.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Flores, D. (2002). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Bonilla, R. (2003). Propuesta de corrección neuropsicológica en niños con trastorno por déficit de atención. En: Santana R. R., Paiva, H. Y Lustenberger, I. (Eds.). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (pp. 315-337). Montevideo: Printer.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2015). Games as a Method of Neuropsychological Correction in Preschool Children with ADHD. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 11(3): 1-14.
- Sifuentes, N. (2012). *Aportaciones de la neuropsicología histórico-cultural en el diagnóstico y en el tratamiento de los trastornos del desarrollo: estudio de caso de una niña en edad preescolar*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Torres, G. C. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Tesis inédita de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

- Venguer, L. A. (2010). La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Comp.). *Antología del Desarrollo Psicológico del Niños en la Edad Preescolar* (pp. 30-39). México: Trillas.
- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 5(2), 269-282.
- Vygotski, L. S. (1995a). El problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Wolf, D. y Gardner, H. (1981). On the structure or early symbolization. En: R. L. Schiefelbush y D. D. Bricker (Eds.). *Early language: acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press.

