

*Proposed method for the study of the information of the symbolic function in childhood**

Claudia Ximena González Moreno**
Yulia Solovieva***

* La reflexión que se presenta en este artículo surgió a partir de la investigación Doctoral "Adquisición de la función simbólica en preescolares por medio del juego temático de roles sociales: indicadores de desarrollo, su transcurso cualitativo y uso reflexivo de medios simbólicos" realizada en la Universidad Iberoamericana de Puebla.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Iberoamericana de Puebla-México. Correspondencia: c.gonzalezm@javeriana.edu.co

*** Licenciatura y Maestría en Historia de la Universidad de Humanidades de la Federación Rusa, Moscú. Doctora en Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Profesora investigadora de tiempo completo en la Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México. Correspondencia: yulia.solovieva@correo.buap.mx

*Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil**

Como citar este artículo: González, C. X. & Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.

Recibido: septiembre 12 de 2014
Revisado: septiembre 19 de 2014
Aprobado: noviembre 12 de 2014

ABSTRACT

The aim of this article is to present some theoretical reflections of experimental research formative method for the study of the development of the symbolic function in preschoolers, considering the major implications of their application in psychological and educational fields. From the historical-cultural posture, the study of symbolic function is carried out in the process of their formation during the thematic social role game. Here, the implementation of measures of assessment and intervention in an integrated and systematic manner is proposed. In this study worked with 36 children between 5 and 6 years old, divided in two groups: control and experimental. The pretest/post-test analysis allowed to observe changes in the symbolic function in symbolic materialized levels, symbolic perceptive and verbal symbolic from children of the experimental group, which was applied the role play method, after the intervention. The study proposes a new form of intervention to the gradual formation of the symbolic function in stages within the classroom; it is also constituted in a possibility of transforming in the current pedagogical practice.

Keywords: Experimental formative method, symbolic function, thematic social role play, educational psychology, infantile, preschoolers.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones teóricas sobre el método de investigación experimental formativo para el estudio del desarrollo de la función simbólica en preescolares, considerando las principales implicaciones de su aplicación en los ámbitos psicológico y educativo. Desde la postura histórico-cultural, el estudio de la función simbólica se realiza en el proceso de su formación durante el juego temático de roles sociales. Aquí, se propone la realización de acciones de evaluación e intervención de manera integrada y sistémica. En este estudio se trabajó con 36 niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, divididos en dos grupos: control y experimental. El análisis pretest/posttest permitió observar transformaciones en la función simbólica en los niveles materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico de los niños del grupo experimental, grupo al que se le aplicó el método de juego de roles, después de la intervención. El estudio plantea una forma de intervención novedosa para la formación gradual de la función simbólica por etapas dentro del aula de clase, además se constituye en una posibilidad de transformación del quehacer pedagógico actual.

Palabras clave: Método experimental formativo, función simbólica, juego temático de roles sociales, psicología educativa, psicología infantil, preescolares.

Introducción

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia en investigación tanto en el ámbito psicológico como en el educativo. Se ha identificado que muchas veces en investigación se elige una teoría y se implementa una metodología que poco o nada tiene que ver con los aspectos teóricos. Aquí, se precisa una de las dificultades debido a que se tienden a utilizar los métodos independientemente del área en la que fueron diseñados (Quintanar & Solovieva, 2008; Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Con frecuencia las investigaciones psicológicas están dedicadas a algún aspecto aislado de la psique (atención, memoria, pensamiento, lenguaje, lectura, escritura, cálculo). Por esto resulta difícil aplicar conocimientos psicológicos especializados obtenidos de la investigación científica a la práctica educativa. Sin embargo, esta no es la única opción. En busca de mayores fundamentos científicos que permitan elaborar un aparato teórico-conceptual-metodológico que cimiente el trabajo práctico, se encuentra la aproximación histórico-cultural de Vigotsky y la teoría de la actividad de Galperin y Talizina (Quintanar & Solovieva, 2009).

El método experimental formativo fue propuesto por Vigotsky desde la perspectiva histórico-cultural y fue desarrollado en la teoría de la actividad por varios de sus seguidores (Zaporozhets, 1960; Galperin, 1976; Leontiev, 1983; Elkonin, 1980; Obukhova, 2006; Talizina, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2010; Solovieva & Quintanar, 2013). “El principio metodológico de partida en el método experimental formativo es el hecho de que la investigación comienza por la estructuración de un modelo donde se destacan distintas proyecciones en su interrelación con el todo” (Niepomniaschaia citado por Iliasov & Liaudis, 1986, p. 68). El enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad tienen una relación interdependiente. Aquí,

se afirma que la psique es social y se forma en la actividad (Rubinstein, 1989). La teoría de la actividad significa aproximación sistémica. La actividad es un sistema que consiste en varios elementos: base orientadora, motivo, objeto, operaciones y medios de ejecución. Todos estos elementos se relacionan entre sí y forman una unidad, un sistema (Talizina, 2000, 2009). Ningún elemento del sistema se puede imaginar sin considerar su rol en la actividad.

De cómo se desarrolla la actividad depende el desarrollo psicológico del niño. Si partimos de que el intelecto es una actividad particular, existe la posibilidad de analizar sus manifestaciones como proceso de realización de la actividad, lo que permite identificar sus elementos estructurales, debido a que la unidad de análisis de la actividad es la acción y el intelecto se considera como actividad intelectual, entonces se puede definir al intelecto como un sistema de acciones intelectuales (Talizina, 1984).

Para conocer el objetivo científico y la esencia del objeto de estudio, es necesario comprender su proceso de desarrollo y sus relaciones con los demás objetos (Davidov, 1996; Hakkarainen, 2006, 2008, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Esta es la razón por la cual Vigotsky luchó por el método genético en psicología, el cual propone estudiar el proceso durante su desarrollo o formación experimental (Solovieva, 2004). Desde este paradigma, “el método es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. Aquí, el objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha” (Vigotsky, 1995, p. 47).

En la edad preescolar la actividad característica por excelencia es el juego temático de roles sociales y una formación psicológica importante es la función simbólica. Por esta razón en el método experimental formativo se estudia la función simbólica durante su formación en

el juego temático de roles sociales. Además, el juego de roles sociales permite que se utilicen diversos medios psicológicos (externos e internos) con un objetivo común gracias a los esfuerzos mutuos de todos los participantes. Es así como las acciones externas mediatizadas se reducen e interiorizan gradualmente (Solovieva & Quintanar, 2012, 2013). El juego de roles participa como actividad, en la cual se realiza la orientación del niño hacia los sentidos más generales, fundamentales de la actividad humana (Elkonin, 1989; Quintanar & Solovieva, 2008).

La función simbólica se define como el dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina, 1988, 2010). En el enfoque histórico-cultural, Vigotsky usa los términos “símbolos” y “signos” como sinónimos, para él son los instrumentos psicológicos que el niño adquiere gradualmente en la actividad con el adulto. La función simbólica se manifiesta en las actividades de juego de roles, dibujo y cuento, las cuales se constituyen en actividades características de la edad preescolar y posibilitan el desarrollo de otras formaciones psicológicas como la imaginación, la actividad reflexiva, la actividad de comunicación, indispensables en el aprendizaje en la etapa escolar (Hakkarainen & Bredikyte, 2008; Solovieva & Quintanar, 2008, 2010, 2013, González & Solovieva, 2014). Con ayuda de la función simbólica el niño conforma las bases cognitivas para el conocimiento generalizado y abstracto del mundo. Aunque la función simbólica surge al representar acciones propias o de otras personas a la edad temprana de 2 años, se espera que en la edad preescolar se desarrolle en el nivel complejo, lo que implica la explicación reflexiva y consciente de diversas situaciones en las que se usan signos y símbolos. Esto se constituye en un indicador de la habilidad cuya presencia es importante para iniciar la etapa escolar. Sin la función simbólica en el nivel complejo a nivel materializado simbólico,

perceptivo simbólico y verbal simbólico que se desarrolla en el juego temático de roles sociales, no hay posibilidad para acceder de manera efectiva y óptima al pensamiento en conceptos.

Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye. Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa & Vivaldi, 2012, p. 135). Las acciones verbales simbólicas se refieren al aspecto lingüístico de la acción. El rasgo característico aquí es la palabra, la cual tiene significado. La palabra se convierte en el signo porque representa objetos. “A lo largo de la ontogénesis varían, tanto el significado de las palabras-signos, como su función, que va desde la denominación hasta los medios de abstracción” (Vigotsky, 1991, p. 443). El significado de la palabra actúa como unidad de las acciones verbales simbólicas. La acción verbal simbólica puede manifestarse en denominación, que es el nivel más sencillo; en descripción y luego se transforma en conversación narrativa y argumentación. Aquí, el uso del lenguaje implica un cierto grado de desarrollo simbólico superior debido a que el lenguaje también representa al objeto (Solovieva & Quintanar, 2013). En la edad preescolar, la función simbólica le permite al niño utilizar diversos medios (materializados simbólicos, perceptivos simbólicos y verbales simbólicos) en su actividad predominante: juego temático de roles sociales. La posibilidad de usar signos y símbolos externos e internos le permiten al niño transformarse a sí mismo (Vigotsky, 1982). La importancia del signo o

instrumento psicológico radica en su función mediatizadora para el pensamiento y la transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal y la atención voluntaria (Vigotsky, 1984), en donde, la internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. En el proceso de interiorización se forma la consciencia humana (Vigotsky, 1991). La función simbólica se desarrolla en el curso de la evolución histórica de la humanidad (Vigotsky, 1982, 1991, 1995).

En este artículo se presenta una propuesta de la actividad de juego temático de roles sociales que incluye el componente simbólico, lo cual modifica la didáctica educativa en la etapa preescolar. Esto significa que a partir del análisis de la estructura y contenido del juego temático de roles sociales se propone el desarrollo de la función simbólica.

En investigaciones previas se han realizado actividades de juego temático de roles sociales con niños preescolares en el aula de clase sin el componente simbólico (Elkonin, 1978, 1980; González, Solovieva & Quintanar, 2009; Lázaro, Solovieva, Cisneros & Quintanar, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2010).

En este artículo se considera importante reestructurar las propuestas previas porque es necesaria la preparación para los estudios escolares considerando la función simbólica (Hetzer, 1926; Solovieva & Quintanar, 2012). Tanto para aprender a leer como para realizar operaciones aritméticas y comprender conceptos teóricos se requiere de la comprensión de signos y símbolos. “El hecho de actuar de acuerdo a un programa mediatizado de acciones propias (de los roles) o de acuerdo a un esquema de comportamiento le permite al niño avanzar en

el camino de la experiencia cultural” (Solovieva & Quintanar, 2012, p. 120).

El problema del desarrollo de la función simbólica también fue abordado por Piaget (1977, 1994), quien plantea que su desarrollo corresponde a un estadio de la inteligencia que se da espontáneamente, se considera como un proceso pasivo que depende de influencias biológicas. Mientras que para Vigotsky (1995), la función simbólica se desarrolla a partir de la interacción social en actividades conjuntas en las que se usan objetos como sustitutos de otros. Aquí el proceso de desarrollo de la función simbólica es activo y depende de la forma de organización de la actividad (González & Solovieva, 2014). Por esta razón, en esta investigación se elige el paradigma histórico-cultural para el estudio de la función simbólica durante la implementación del método experimental formativo.

El método experimental formativo

La indagación de la unidad de análisis, el objeto de estudio y el método de la ciencia psicológica, ha sido una preocupación constante en la aproximación histórico-cultural y en la psicología de la actividad (Davidov, 2000; Quintanar & Solovieva, 2008). La unidad de análisis es la que conserva en sí misma todas las particularidades de la actividad (Talizina, 2009). Vigotsky escribió que “hablando de la unidad de análisis se deben buscar aquellas formaciones que siendo elementales al mismo tiempo conservan todas las cualidades de la complejidad que queremos analizar” (1995, p. 33).

Para Vigotsky el objeto de estudio es la edad psicológica. Esto significa que en cada edad deben considerarse algunos aspectos clave que ayudan a caracterizar el estado psicológico del niño. Estos aspectos son: la situación social de

desarrollo, la actividad rectora, las neoformaciones básicas de cada edad y la línea general de su desarrollo (Solovieva & Quintanar, 2008).

Los seguidores de Vigotsky propusieron como objeto de estudio a la actividad, entendida como forma de existencia y como condición para la formación de la psique (Talizina, 2009). Como unidad de análisis plantearon a la acción, la cual incluye todas las propiedades estructurales y funcionales de la actividad en forma elemental. La acción es un proceso que el sujeto realiza y dirige a un objetivo consciente (Leontiev, 1959, 1983, 2000; Galperin, 1976; Talizina, 2000, 2009). Rubinstein escribe “la acción es la célula de la psique” (1998, p. 88). Consecuentemente, el método adecuado para el análisis de los fenómenos psicológicos es la formación de las acciones por etapas (Galperin, 1976, 1998; Talizina, 1984; Elkonin, 2004; Obukhova, 2006). “Este método permite estudiar el transcurso gradual de la formación de la acción, desde el plano material externo, hasta el plano ideal, interno, con todas las propiedades de las acciones” (Quintanar & Solovieva, 2008, p. 153).

La formación genético-experimental de los actos mentales generó las etapas por las que debe pasar la formación de todo acto mental nuevo (Galperin, 1969, 2009). Este proceso permite considerar el desarrollo alcanzado por el niño y el desarrollo potencial con orientación del adulto en la actividad. Al principio la nueva acción es externa y se apoya de objetos externos realizando manipulaciones externas con ellos, esto se refiere al nivel de desarrollo psicológico, es decir la realización de la acción. Las acciones externas y el pensamiento sobre ellas se constituyen en los eslabones terminales de un proceso único y en su sucesión genética bosquejan la transformación del proceso material en proceso psíquico, lo que se refiere al contenido de los actos psíquicos, sus apariciones en la auto-observación, sus funciones

y verdaderos mecanismos (Galperin, 2009). Después la nueva acción que se transforma en una acción representada, se convierte en un pensamiento sobre la acción, lo que proyecta la evolución del proceso material en proceso psíquico, es decir que la acción pasa al plano interno de ejecución. Este es el más alto grado de dominio de la adquisición o de automatización de medios simbólicos. En este proceso surge la reflexión de la propia actividad y de sí mismo.

El objeto de investigación y el método tienen una relación estrecha. Es así, como este estudio adquiere forma y curso, es decir que la elaboración del problema y la metodología se desarrollan conjuntamente así como lo plantea Vigotsky. En el método experimental formativo se establece reciprocidad entre las relaciones existentes entre la actividad psíquica y la actividad externa objetual. El hecho de estudiar la función simbólica durante su formación hace que “el problema del método se considere como el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño” (Vigotsky, 1995, p. 47). Con el concepto de experimento formativo, Vigotsky explicó los cambios de desarrollo y los mecanismos psicológicos. El principio básico es que los procesos psicológicos y de desarrollo deben ser estudiados durante su formación en la actividad (Zaporozhets, 1960; Galperin, 1976; Leontiev, 1978; Solovieva, 2004; Talizina, 2009; Solovieva & Quintanar, 2013).

El significado metodológico del experimento formativo permite identificar el principio inicial constructivo del desarrollo de la función simbólica. Para Vigotsky, esta es una característica de la psique, y lo psíquico es un tipo especial de actividad humana que surge de la actividad práctica. Así como lo propone Vigotsky (1996) “para comprender el desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar es necesario estudiarlo en el juego” (p. 146). Para el estudio del desarrollo de la psique del niño, Leontiev consideraba que se

debe partir del análisis del desarrollo de su actividad y cómo se conforma en las condiciones concretas de vida. La estrategia investigativa consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica (Galperin, 1969), que en este caso se trata de la función simbólica.

El método busca analizar todo el proceso de desarrollo de la función simbólica a partir de una etapa inicial y una final, en momentos extremos. Al inicio, el niño realiza la acción con manipulación de objetos externos, y después el niño realiza la acción de forma automática porque ya la ha interiorizado con comprensión, es decir, de forma consciente. El método se basa en el análisis dinámico de todo el proceso. El análisis apunta a la explicación científica del fenómeno de desarrollo de la función simbólica en la experimentación durante el juego temático de roles sociales. Este método se conoce como el “método de la formación de las acciones mentales por etapas”. Por esta razón, es fundamental realizar una valoración del nivel inicial y final de la función simbólica en los preescolares.

Para la implementación del método, se consideran las características psicológicas de los niños en el momento en que se inicia el proceso de formación de la actividad psicológica que se pretende desarrollar. Aquí se afirma que lo que se construye teóricamente surge de la práctica. “El método exige necesariamente fundamentación experimental para la variación de la práctica en la intervención de acuerdo a las necesidades particulares a nivel psicológico de la población” (Zankov en Iliasov & Liaudis, 1986, p. 29).

Asimismo, es importante conocer de forma profunda aspectos teóricos del proceso de desarrollo de la actividad cognitiva que se está formando. En el proceso de formación de cualquier

actividad psíquica en el niño se identifican las etapas de adquisición e indicadores de su formación (características de desarrollo). La metódica de intervención por medio del juego temático de roles sociales que se construye permite determinar los niveles de desarrollo en la función simbólica, en este caso particular, así como encontrar las vías para su formación de manera compleja y profunda. Es así como la especificidad del objeto de la investigación tiene en cuenta de modo íntegro la función simbólica.

El método experimental formativo parte de la idea de que los investigadores tienen una responsabilidad social que requiere tiempo para lograr una formación psicológica particular en los niños. Se trata de una responsabilidad social porque dependiendo de las acciones intencionales que realice con el grupo de niños depende el nivel de su desarrollo, su bienestar en general y su calidad de vida. Por esta razón, se afirma la necesidad de instaurar el perfil reflexivo en el investigador que orienta el quehacer profesional y práctico en el aula.

El papel de investigador es el de reconstruir y reorganizar la actividad psíquica; en síntesis lograr un efecto desarrollante en el sujeto. Este método enfatiza una intervención activa del investigador con el objetivo de formar la función psíquica que está estudiando (Montealegre, 1998, p. 163).

Durante el experimento formativo el investigador participa e influye activamente sobre el proceso de interacción con el niño (Davidov en Solovieva, 2013). Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en los niños. Asimismo, el experimento formativo implica el conocimiento del contenido, la estructura, y las características deseables de las acciones que se pretenden introducir o desarrollar en el niño (Galperin, 2002).

Aplicación del método experimental formativo en la investigación para el desarrollo de la función simbólica

Dos acciones caracterizan la implementación del método experimental formativo. Por una parte está la evaluación y por otra está el programa de intervención que se diseña e implementa. Se trata de realizar acciones con dos grupos de niños. Uno es considerado como control y el otro como experimental. Los dos grupos participan en la evaluación inicial o pre-test y en la evaluación final o post-test. El grupo experimental participa en la intervención que se diseña en el estudio de acuerdo a las características psicológicas de la población.

En este proceso se tienen en cuenta las consideraciones éticas al trabajar con población infantil. Los padres de los niños que hacen parte de la investigación deciden si autorizan o no su participación en el proceso y esto se respeta en el estudio. Además, después de realizar el post-test con los dos grupos, el grupo control participa en algunas sesiones de intervención para contribuir a beneficiar su desarrollo psicológico de acuerdo con el programa diseñado.

Acciones de evaluación

Como instrumento de evaluación se utilizó el protocolo de evaluación diseñado por Solovieva y Quintanar (2014). La aplicación del protocolo se realizó de forma individual al inicio y al finalizar el año escolar a los grupos de niños, uno considerado como control y otro como experimental. El instrumento de evaluación puede ayudar a descubrir la manera en la que el niño accede a diversas formas y niveles de la función simbólica (Solovieva & Quintanar, 2014). Al aplicar el instrumento se evidenció que era importante precisar el “cómo” el niño accede a las tareas que se proponen, por lo que

se le hicieron modificaciones que se refieren a la inclusión de diversos tipos de apoyo: (1) La conversación dialógica, esta se refiere al diálogo que se establece entre el niño y el adulto durante la realización de la tarea para determinar el nivel de comprensión respecto a qué debe realizar el niño y de qué manera lo puede ejecutar. Aquí se hacen preguntas relacionadas con el contenido de lo que se está solicitando. (2) La repetición de la instrucción: tiene que ver con la presentación de la consigna con otras palabras, aquí se cambia la forma de manifestación de la tarea pero no su contenido. Se utilizan expresiones como “imagínate que...”. En algunos casos es necesario segmentar o dividir por pasos la consigna. Otras expresiones utilizadas: “¿qué crees que podría ser...?” (3) El ejemplo: se relaciona con mostrarle al niño pistas de la manera en que puede realizar la tarea que se plantea. (4) La animación pretende motivar al niño a realizar la actividad, que se sienta a gusto. Algunas expresiones que se utilizan: “tú puedes”, “es muy interesante...”, que tal si lo intentas”. Se invita al niño a realizar la actividad de acuerdo al plano de la acción que se está valorando.

Estos tipos de apoyo se utilizan reflexionando en el concepto de zona de desarrollo próximo. Es decir, la posibilidad que tiene el niño de realizar acciones en colaboración con el adulto. De esta manera, se determina el estado de desarrollo de la actividad intelectual del niño con ayuda de la verificación de dos niveles: el desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo (Solovieva, 2004). Es así como se descubren las posibilidades potenciales de desarrollo de la función simbólica y se determinan los niveles de ayuda que permiten que el niño acceda a la tarea que se propone para proyectar las acciones en y durante la intervención. La inclusión del concepto de zona de desarrollo próximo condujo a los seguidores de Vigotsky a la necesidad de utilizar el experimento formativo (Galperin, 1976; Solovieva, 2004). Del concepto de zona

de desarrollo próximo se origina la base orientadora de la acción, la cual constituye el eslabón más importante en la estructura de la actividad humana (Solovieva, 2004). El investigador le presenta ayuda al niño en forma de esquema de la base orientadora de la acción, él construye el tipo de ayuda que necesita el niño. El proceso de trabajo del niño con este esquema, muestra si acepta o no la ayuda, es decir si fue efectiva o no. “En otras palabras, el concepto de esquema de la base orientadora de la acción concretiza la comprensión de la ayuda que el investigador le brinda al niño durante el experimento formativo” (Solovieva, 2004, p. 154).

En la Tabla 1 se presenta la descripción y tareas de la evaluación por niveles de desarrollo de la función simbólica.

Tabla 1. Descripción y tareas de los niveles de desarrollo de la función simbólica

Niveles de desarrollo de la función simbólica	Descripción	Tareas en el instrumento
Acciones verbalizadas simbólicas	Hacen referencia al uso del objeto de la acción como objetos concretos que substituyen a los objetos	<ul style="list-style-type: none"> * Juego con el bolígrafo 1: substituir el bolígrafo por otro objeto * Juego con el bolígrafo 2: substituir el bolígrafo por otro objeto * Solución de problemas usando signos de tránsito * Signos para señalar lugares en el parque * De qué manera saber cuándo una mesa es más larga que otra
Acciones perceptivas simbólicas	Tienen que ver con la realización de acciones en el plano gráfico	<ul style="list-style-type: none"> * Dibujo profesora enojada * Dibujo fiesta alegre * Dibujo fuerza * Carta para la mamá usando dibujos para contarle qué le gustaría comer el domingo * Trayecto de la casa a la tiendita cercana * Dibujar los lugares de la ciudad

Niveles de desarrollo de la función simbólica	Descripción	Tareas en el instrumento
Acciones verbales simbólicas	Se refieren al aspecto lingüístico de la acción. En un primer momento, la acción verbal es reflejo de la acción realizada con el objeto a la cual el niño se refiere y representa. En este proceso se usan las palabras, los movimientos, los gestos. Después la acción verbal proyecta y ordena la conducta del niño, así como la de los demás en la interacción social	<ul style="list-style-type: none"> * Cómo saber cuál frase es más larga * Cómo saber cuál palabra es más larga * Se podría o no llamar vaca a una gata * Contar el cuento desde el punto de vista del personaje

Fuente: Autores

De esta manera, se pueden descubrir dificultades, desviaciones y necesidades en el desarrollo psicológico infantil, así como proponer acciones interventivas que promuevan su desarrollo. Por ejemplo, en el estudio realizado con 36 niños entre los 5 y 6 años de una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá de estrato socio económico 1-2, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno de control y otro experimental, al inicio del año escolar luego de la aplicación del instrumento de evaluación, se observó un bajo desarrollo a nivel simbólico, lo que permitió orientar el diseño del programa de intervención en el que se utiliza el juego temático de roles sociales de acuerdo a las necesidades psicológicas de los preescolares del grupo experimental. El grupo control participó en las actividades realizadas únicamente por la institución educativa. Al finalizar el año escolar, se volvió a aplicar el instrumento de evaluación a los dos grupos. En el grupo experimental se evidenciaron cambios en el desarrollo y complejización simbólico en los tres niveles materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico. El grupo control no reveló cambios en el desarrollo simbólico, lo que

demuestra la trascendencia en la intervención diseñada al considerar las necesidades de los niños manifestadas en la valoración inicial.

Acciones de intervención

El método experimental formativo implica la realización de una intervención organizada de forma sistemática y rigurosa para el desarrollo de la actividad cognitiva que se pretende formar. No se trata de medir comportamientos, se trata de contribuir con la formación cualitativa de diversas actividades cognitivas.

Durante el transcurso de la intervención, el investigador le propone a los niños no solo una tarea sino también diversos medios externos e internos de organización de la conducta que llevan a su solución (Solovieva, 2004). Es así como se evidencian transformaciones de la psique de los niños y en las características de las acciones externas e internas. Esto significa que se determinan aspectos relacionados con la zona de desarrollo actual (se refiere a lo que hace el niño) y con la zona de desarrollo próximo (se relaciona con la asimilación de acciones nuevas con apoyo del adulto). Es decir, el investigador discierne qué conocimiento es accesible para los niños y qué es lo que puede adquirir. Este hecho tiene implicaciones trascendentales en la vida de los niños para evitar el trabajo incorrecto en la intervención. No simplemente se trata de brindarles algo nuevo sino que al mismo tiempo es accesible. Inicialmente la actividad intelectual representa una actividad compartida entre los niños y el adulto, la cual, al interiorizarse gradualmente, se convierte en una actividad independiente de los niños (Solovieva, 2004).

En el proceso, el investigador crea un conjunto de condiciones de orientación que proporciona a los niños el uso de estrategias específicas y particulares para la solución de una tarea. La

orientación es el mecanismo psicológico de la acción en el transcurso de formación de acciones, la cualidad de su adquisición y el éxito de su aplicación posterior (Galperin, 1998). La actividad orientadora ofrece a los niños la posibilidad que los dirige en la consecución de resultados de acuerdo a un plan determinado, su papel es decisivo en la formación de las nuevas acciones, poco a poco se reduce porque el proceso se automatiza (Galperin, 1969).

Existen tres tipos de orientación. La primera se presenta sobre la base de ensayo y error, esta es menos efectiva. La segunda le proporciona al niño la base orientadora completa. Aquí, el niño hace todo correcto, sin embargo la limitación consiste en que el sujeto activo es el adulto, él construye las orientaciones, el niño es sujeto pasivo porque solo ejecuta. En la tercera, el niño adquiere el método de análisis del objeto, con ayuda de este método puede construir la base orientadora de su propia acción.

El tercer tipo de orientación se relaciona con el desarrollo psicológico del niño. Él controla y verifica su propia acción. Aquí, se resaltan dos aspectos. El primero es la dirección de la acción hacia el objeto y el segundo es la dirección de la acción humana hacia el otro. En el juego temático de roles sociales las acciones se dirigen a objetos, a objetos como sustitutos de otros y a los demás niños que representan los roles de acuerdo a las temáticas de cada sesión interventiva. De esta manera, la acción humana se dirige al objeto y al sujeto social. Esta comprensión acerca de la macroestructura de los periodos en el desarrollo psicológico del niño indica qué sucede durante el proceso de formación de la función simbólica en la intervención. Los elementos de análisis de la base orientadora de la acción en el juego temático de roles sociales se describen en la Tabla 2 y los indicadores de análisis de las intervenciones se presentan en la Tabla 3.

Tabla 2. Elementos de análisis de la base orientadora de la acción en el juego de roles

Elementos de la base orientadora de la acción	Conceptualización	¿Cómo se operacionaliza?	Ejemplos
Orientación/ Organización	La orientación se refiere a la valoración de la situación del problema, señalar el plan para la solución, la elaboración de estrategias para su realización y la identificación de operaciones necesarias (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> *Propuesta del tema *Elecciones de los roles *Análisis del contenido de cada rol *Delimitación de estrategias y elementos necesarios para jugar *Explicación del comportamiento simbólico 	Preguntas de orientación: *Con dos opciones. Ejemplo: ¿las personas van al hospital para curarse o para leer libros? *Solo se contesta con sí o no. Ejemplo: ¿El paciente debe saludar al doctor? *Con más de dos opciones. Ejemplo: ¿Podrían venir al hospital las personas que están enfermas, las personas que quieren ver películas o las personas que van a dejar allí a sus hijos jugar?
Ejecución	La ejecución consiste en la utilización secuencial de las operaciones seleccionadas durante el proceso de orientación (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> *Participación objetiva *Materialización de roles *Situaciones desplegadas 	<ul style="list-style-type: none"> *El tema lo proponen los niños (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen los personajes (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen acciones no verbales (desde qué sesión y qué etapa surge) *Los niños proponen acciones verbales y cómo las enriquecen (desde qué sesión y qué etapa surge) *Disminución en el uso de objetos (desde qué sesión y qué etapa surge) *Disminución en el uso de materializaciones (desde qué sesión y qué etapa surge) *Cumplen el objetivo propuesto sin distracciones *Se regulan por su propio lenguaje verbal o por el lenguaje de los demás *Existen iniciativas para establecer los propios objetivos *Respetan los objetivos de los demás *El adulto inicia la palabra y la frase mientras que los niños la retoman y desarrollan *Los niños orientan de forma verbal su actividad por iniciativa propia: frases de cortesía, lenguaje comprensible para los demás, preguntas y respuestas enfocadas al contenido y al rol
Control	El control se relaciona con la valoración del éxito durante la ejecución y con la verificación de los resultados (Talizina, 2009; Solovieva, 2004)	*Análisis de ejecución de los roles en el plano individual y colectivo	<ul style="list-style-type: none"> *¿Cómo consideran que se desarrolló el juego? *¿Quién cumplió su rol? *¿Quién hizo acciones que no correspondían de acuerdo al rol?

Fuente: Autores

Tabla 3. Indicadores de análisis de las intervenciones

Rol	<ul style="list-style-type: none"> *Tiene o no iniciativa propia *establece el rol sin ayuda *toma el rol con ayuda *a veces toma el rol con ayuda *nunca toma el rol *tiene expresiones verbales relacionadas con el rol *utiliza acciones adecuadas para el rol
Uso de objetos	<ul style="list-style-type: none"> *Utiliza objetos sin ayuda respecto al rol *establece el uso de objetos en relación a su rol con ayuda *no utiliza objetos
Uso de medios simbólicos	<ul style="list-style-type: none"> *Utiliza los medios simbólicos propuestos *propone el uso de sus propios medios simbólicos *a veces utiliza los medios simbólicos *nunca utiliza los medios simbólicos
Expresiones verbales	<ul style="list-style-type: none"> *Establece el diálogo sin ayuda *dialoga solo con respecto al rol con ayuda *a veces retoma el rol con ayuda del adulto *no mantiene el objetivo de la actividad

Fuente: Autores

Pp. 58 - 79

En la Tabla 4 se presentan los criterios de valoración de la actividad a nivel estructural y funcional. El análisis funcional se refiere a cómo

transcurre en realidad todo el proceso, es su análisis cualitativo y el análisis estructural tiene que ver con cómo analizar y organizar la actividad.

Tabla 4. Criterios de valoración de la actividad

Análisis funcional	<ul style="list-style-type: none"> *La presencia de la orientación (el sujeto analiza o no el modelo, compara o no el producto que se obtiene con el modelo), el carácter de la orientación (desplegada, reducida, caótica, organizada), el tamaño del paso de la orientación (pequeño, operacional o grande, en bloques). *Las características de la parte de ejecución: pruebas caóticas y errores sin el análisis del resultado; la correspondencia respecto de las condiciones de la ejecución o la ejecución con el análisis de resultados; autocontrol; copia o no el sujeto las acciones del adulto, de otro alumno o actúa de manera independiente). *La característica de la parte de control: nota o no los errores, los corrige o no
Análisis estructural	<ul style="list-style-type: none"> *La aceptación de la tarea como dirección de la acción, la aceptación adecuada de la tarea y su conservación (o paso a otra tarea), la relación con la tarea, el interés. *Las acciones realizadas, las operaciones (el sujeto las correlaciona o no con las condiciones). *La presencia del control y la valoración (la valoración de los productos de la actividad propia, el carácter de la relación con las observaciones, con el éxito, fracaso, corrección de errores). *La relación con la ayuda que se brinda, el tipo de ayuda necesario. *La rapidez (general o de tareas particulares)

Fuente: Basada en Salmina (citada por Solovieva & Quintanar, 2010)

Cuando se operacionaliza el método experimental formativo, el análisis de resultados implica la combinación de técnicas de análisis mixtos que se interrelacionan de forma profunda. Por una parte está el análisis cualitativo y por la otra el cuantitativo. El análisis cualitativo tiene que ver con la identificación de los cambios que los niños presentan en su desarrollo simbólico. Respecto al análisis cuantitativo lo que se pretende es presentar los porcentajes de respuestas en los niños en cada tarea, así como en los tipos de apoyo. Estos resultados se analizan a la luz de la aproximación del enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad.

El método experimental formativo tiene alcances descriptivos e interpretativos. Así se logran realizar análisis causales. Además, el proceso de análisis implica la recolección, organización y explicación de la manera en que se produce la formación de las acciones psicológicas. El método involucra también la toma de decisiones para optimizar el análisis en el proceso de formación de la función simbólica.

El aporte que se presenta desde esta perspectiva está dirigido al análisis e interpretación de la información. Así, se ofrece una perspectiva más precisa del objeto de estudio porque se potencian los análisis con procedimientos críticos de valoración de significados, consolidando interpretaciones de la teoría. Dado que un marco conceptual sólido orienta la investigación con su propio método, la operacionalización práctica crea sensibilidad para obtener datos reveladores que facilitan la toma de decisiones durante el análisis de información.

En las situaciones de juego temático de roles sociales existe una variedad de disposiciones y

configuraciones de la actividad que giran alrededor de diversas temáticas, así como de diferentes tipos de interacciones -entre el investigador y el grupo de niños- dentro de ella. Este tipo de ambiente es apropiado para el estudio del juego de roles y la función simbólica porque posibilita hacer un seguimiento y retroalimentación permanente de los cambios que los niños van mostrando en su desarrollo. Estos fenómenos no pueden ser estudiados utilizando métodos tradicionales así como lo propone Hakkarainen (2008). Uno de los métodos tradicionales se refiere a las pruebas estandarizadas, estas no aportan conocimiento al desarrollo cualitativo del niño ni a evidenciar las transformaciones simbólicas de una etapa a otra. El desarrollo del niño debe ser estudiado con profundidad de manera sistemática en las actividades características que posibilitan su formación integral, en donde se subraya la actividad, pero no se trata de cualquier tipo de actividad sino de la actividad de juego temático de roles sociales.

En la Figura 1 se muestra un ejemplo de una sesión de intervención en la que se utiliza el juego temático de roles sociales en un colegio privado de la ciudad de Puebla-México. Por medio de este método, los niños mejoran el nivel de su lenguaje comprensivo, las formas y estrategias de comunicación, la convivencia social, la flexibilidad de pensamiento, la responsabilidad y el respeto hacia los demás y hacia sí mismos. El juego no se comprende como un pasatiempo y actividad libre, sino que tiene objetivos y propósitos que el pedagogo preescolar conoce e introduce gradualmente en las sesiones. Esta actividad se realiza durante los tres grados de preescolar. Por esta razón, los niños tienen la posibilidad de desarrollar habilidades necesarias como preparación para iniciar la etapa escolar.

Juego: arreglo de carreteras

Personajes: equipos de trabajadores, ingenieros, observadores y revisores.

Contenido: se planea el arreglo de la carretera, la calle, la vía, etc. Se prepara un modelo (plan) de lo que se va a hacer. Se arreglan carreteras, calles y avenidas de la ciudad, vías del tren, etc. La ruta se prepara con ayuda de flechas y signos. Los signos señalan la ubicación de los lugares de la calle o de la carretera que necesita el arreglo (hoyos, baches, donde se necesitan pintar los bordes de las calles, colocar botes de basura, colocar bancos, plantar árboles y flores, focos, donde faltan señalamientos de tránsito, donde es necesario limpiar calles, etc.). Multar a la gente que tira basura o destruye la naturaleza.

Objetos: bloques de colores, cuadros de cartón, fichas para la señalización, instrumentos y herramientas, artículos reales que representan objetos de la ciudad.

Acciones: elaboración del plan para la construcción. Verificación. Modificaciones del arreglo de las carreteras.

Simbolización: elaboración de un mapa (plan) previo de la construcción. Se comenta y se colocan fichas en el plan que señala la ubicación de los objetos

Figura 1. Ejemplo de una sesión de juego

Fuente: Adaptado de Solovieva y Quintanar (2012). Sesión de intervención realizada en el colegio K.

En la Figura 2 se presenta un ejemplo de una sesión de intervención en la que se utilizó el juego temático de roles en la ciudad de Bogotá-Colombia en una Institución Educativa Distrital de estrato socio-económico 1-2. En este estudio participaron veinte niños con edades entre 5 y 6 años, tres de estos niños presentaban condiciones especiales en su desarrollo: dos niños con síndrome de Down y un niño con autismo. El procedimiento de juego temático de roles sociales fue realizado como parte de una investigación Doctoral, se realizaron 130 sesiones de intervención. La intervención se hizo todos los días con una duración aproximada de una hora y media. En este estudio se evidenciaron cambios

en los niños. Por ejemplo, los niños regulaban la conducta de los demás y su propia conducta utilizando signos y símbolos externos. Algunas expresiones utilizadas por los niños con frecuencia fueron: “ese símbolo ►► nos ayuda a saber si vamos hacia delante”, “ese símbolo ◄◄ nos muestra si vamos hacia atrás para encontrar el animalito y sacarle la foto”, “señor buceador cuando vea este símbolo ► sabrá si el animal es más grande”, “esa flechita me muestra que ya estoy cerca del pulpo, ya casito estoy llegando”. En esta investigación, la función simbólica se manifestó al permitirles a los niños planear acciones y orientarlas con símbolos, así como al asumir diferentes tipos de roles sociales.

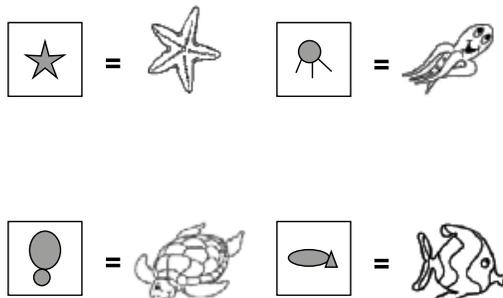
Sesión. Temática: Una misión en el fondo del mar

Roles: Buceadores, capitán del barco, el ayudante del capitán, científico, malhechor

Contenido: El científico les entrega a los buceadores una cámara de fotos (caja que simboliza la cámara) y les dice que deben tomar una foto del animal que el ayudante del capitán les diga. El capitán conduce el barco. El ayudante les entrega fichas a los buceadores con números que indican el orden del buceo. Las fichas incluyen símbolos y colores que señalan qué animal van a buscar en el fondo del mar. El tamaño de la tarjeta indica si el animal es grande, mediano o pequeño. El ayudante da pistas a los buceadores con flechas y símbolos que indican la ubicación del animal en el mar. El capitán pide que todos los buceadores salgan del mar y les pide que muestren sus fotos. Llega un malhechor y se lleva las fotos, todos lo persiguen y finalmente las fuerzas mágicas del científico ayudan a recuperar las fotos. Al finalizar la actividad los niños hacen un dibujo del animal que encontraron con apoyo materializado de figuras.

Materiales: Objetos que los niños eligen para sustituir máscara, tubo y aletas, papel celofán azul que simboliza el mar, caja que simbolizan la cámara.

Simbolización: Tarjetas con símbolos de diversos tamaños (grande, mediano y pequeño); flechas, símbolos: avance ►►; retroceda ◄◄; ubicación del animal X; más grande >

**Base orientadora para la realización de acciones verbales:**

¿Quién conoce el mar?, ¿qué creen que hay en el mar?, ¿cómo se llaman las personas que van hasta el fondo del mar?, ¿será que los buceadores observan a los animales o los golpean?, ¿será que los buceadores sacan fotos de los animales o los pisan?, ¿será que el capitán conduce el barco o se cepilla los dientes?

Uso reflexivo de medios simbólicos: Al finalizar el juego se hacen comentarios respecto a cómo se sintieron los niños, qué les gustó y que no. Se hacen propuestas conjuntas para la siguiente sesión. Se reflexiona respecto a la manera en la que usaron los sustitutos de objetos, cómo utilizaron expresiones verbales de acuerdo al rol y cómo representaron los roles.

Figura 2. Ejemplo de una sesión de intervención.
Fuente: Autores

La niña con autismo evidenció cambios en la comunicación, ahora mantiene el contacto visual, se interesa por lo que le dicen los niños y adultos, responde con mayor claridad y ahora empieza

a considerar un objetivo en sus acciones. Las dos niñas con síndrome de Down mostraron un desarrollo inicial a nivel simbólico después de la intervención. Los demás niños de este grupo evidenciaron el uso consciente, reflexivo y desplegado de símbolos y signos durante el transcurso de las sesiones de intervención. Al inicio se introdujeron de manera gradual diversos signos y símbolos, los cuales requerían del apoyo constante del adulto y después los niños los usaron su propia iniciativa. En este estudio, se concluye que los niños logran generalizar las acciones simbólicas durante la representación de los roles al considerar la información que encuentran en la base orientadora de la acción que proporciona el adulto, lo que les da la posibilidad de producción de diversos actos creativos en la interacción con los otros roles.

Consideraciones metodológicas y prácticas

Un problema en la educación infantil en Colombia tiene que ver con que el juego temático de roles sociales no se realiza sistemáticamente en las instituciones educativas, no hay programas pedagógicos y didácticos que incluyan este tipo de juego en el aula (González, Solovieva & Quintanar, 2014). En consecuencia, los niños no saben cómo se juega de manera compleja antes de iniciar la etapa escolar. La forma compleja del juego se refiere a que los niños construyen argumentos creativos conjuntamente y el juego dura en el tiempo (Bredikyte & Hakkarainen, 2007). Esta situación tiene implicaciones negativas en el desarrollo infantil porque los niños no logran desarrollar habilidades características de la etapa preescolar como la función simbólica. La orientación sobre el sentido en el juego es lo más importante en la edad preescolar, pero en la escuela los conocimientos y las habilidades es lo que prevalece (Bredikyte & Hakkarainen, 2007; Cole, Hakkarainen & Bredikyte, 2010). Por esta razón es que surge el

interrogante ¿cómo se puede introducir el desarrollo de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en la edad preescolar? Considerando los planteamientos realizados en este artículo se puede concluir que es posible formar la función simbólica por medio de la implementación del método experimental formativo en el que se utiliza el juego temático de roles sociales en niños preescolares. En la tabla 5 se presentan ejemplos de las diversas maneras de simbolización que se utilizaron en el juego temático de roles sociales.

Tabla 5. Ejemplos de maneras de simbolización en el juego temático de roles sociales

	Simbolización (Medios externos para formalizar y regular la actividad de juego temático de roles sociales)
Distribución de roles	*Azar (modelo de materialización de la elección). Se pueden utilizar figuras geométricas que representen cada uno de los roles y los niños eligen una al azar el cual corresponde al rol que representan *Se puede utilizar una ruleta con colores, dados o pirinola (como medio externo) para la elección de los roles
Roles	Cada niño realiza un símbolo de acuerdo al rol que representa en el juego
Turno de entrada	Se pueden utilizar tarjetas con números, formas geométricas, colores o formas que los niños eligen. Por ejemplo: el secretario elige el círculo verde para el turno del primer paciente que pasa con el doctor
Distribución del espacio	Se señala con símbolos la ubicación de los personajes del juego. Por ejemplo: se usa el dibujo de una jeringa para mostrar dónde está la enfermera, el dibujo de una caja registradora para mostrar dónde está el cajero, el dibujo de un ojo para mostrar donde está el administrador
Reglas del juego	Tarjeta roja: no puede jugar a causa de comportamiento inadecuado Tarjeta verde: puede jugar Las reglas del juego son propuestas en cada sesión de juego considerando las necesidades de la temática. Ejemplo: Acciones permitidas: Acciones no permitidas: No tocar a los animales (se puede usar una mano tocando un animal y una línea encima)
Los símbolos exigen un comportamiento específico que corresponde a su contenido particular	

Fuente: Autores

Para la implementación del método experimental formativo, el investigador se fundamenta a nivel teórico, metodológico y práctico en el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad. Aquí, el método experimental permite que el investigador sea reflexivo respecto a la actividad psicológica que está formando en un grupo de niños. La interrelación que establece entre la teoría y la práctica le permite crear estrategias prácticas para reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace en el ámbito educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo.

Para Vigotsky (1995) estudiar la psique desde el punto de vista histórico significa estudiarla en el desarrollo, esta es la exigencia básica del método dialéctico. En el estudio histórico la fase pasada se considera para la comprensión de lo que hay en el tiempo actual. “Cada forma del desarrollo cultural y del comportamiento cultural es producto del desarrollo histórico de toda la humanidad. Adquiriendo lo cultural el niño se desarrolla” (p. 28).

Implicaciones del método experimental formativo en la psicología y la educación

Un rasgo característico de la investigación pedagógica experimental sobre los problemas de la enseñanza y el desarrollo consiste en que la determinación de la regularidad objetiva del proceso de enseñanza no solo está indisolublemente relacionada con su organización, sino que también está condicionada por ella. No podemos comprender esta relación solo como aplicación de los resultados de la investigación a la práctica en la escuela: su método exige necesariamente la fundamentación experimental para la variación de la práctica existente. En la investigación pedagógica sobre los problemas de la enseñanza y el desarrollo, la determinación de la regularidad objetiva del proceso docente es, al mismo tiempo, la búsqueda de aquellas

vías mediante las cuales pueden lograrse los resultados deseados en el desarrollo de los niños (Zankov, 1975; Iliasov & Liaudis, 1986, p. 29).

La investigación psicológica o educativa que utiliza en su práctica el método experimental formativo, empieza por la estructuración de las estrategias que pretende implementar, y destaca distintas proyecciones en su interrelación con el todo. Este método no solo observa cómo se ejecutan unas y otras tareas, cómo son las operaciones del niño en las sucesivas etapas del desarrollo, sino que crea condiciones experimentales que permiten revelar el proceso psíquico, y la organización y coordinación de acciones cognitivas (Montealegre, 1998). El método se encuentra justificado en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”. Las posibilidades de cooperación y aceptación de ayudas que proporciona el investigador, constituyen aspectos fundamentales de la evaluación psicológica y de la intervención. De esta manera, se afirma que la propuesta de Vigotsky es innovadora para la pedagogía porque presenta aportaciones para la realización de acciones en la práctica que benefician el desarrollo de los niños dentro del aula de clase.

El método experimental formativo ha recibido una variada aplicación en la práctica para el estudio de diversas habilidades psicológicas en la edad preescolar: función simbólica, actividad reflexiva, voluntaria, comunicativa (González, Solovieva & Quintanar, 2014).

Estas formaciones tienen un significado decisivo para el desarrollo más complejo de la actividad intelectual y, como consecuencia de ello para la construcción de las formas más perfectas de la actividad. Las particularidades de las formaciones psicológicas dependen en gran medida, de la orientación general de la actividad cognoscitiva, dentro de la cual se forman. En los niños que dominan estos tipos de actividad intelectual

se forma la orientación hacia la identificación de las características y relaciones más sorprendentes y poco frecuentes del objeto de su cognición; ellos están preparados para la obtención de cualquier información, la cual puede conducir a la reconstrucción de los conocimientos que poseen (Poddyakov, 2010, p. 29).

Al identificar en qué estado psicológico se encuentra la acción y qué hacer con esta acción paso a paso cualitativamente, se puede desarrollar de forma compleja tanto la función simbólica como la actividad de juego temático de roles sociales. En la tabla 4 se presentan las características de la acción. En este proceso, se determinan elementos invariantes, tales como el motivo, el objetivo, la base orientadora de la acción, las operaciones y el resultado, los cuales posibilitan identificar el elemento estructural fuerte o débil y desplegar o condensar la acción (Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2008).

Tabla 6. Características de la acción

Característica	Descripción
Forma de la acción	*Caracteriza el grado de apropiación de la acción del sujeto: el aspecto principal de los cambios de la acción del sujeto: el aspecto principal de los cambios de la acción en el camino de su transformación de externa (material) en interna (mental). *La forma de la acción caracteriza la medida de la interiorización de la acción
Carácter generalizado	*Caracteriza la medida de separación de las propiedades del objeto, esenciales para el cumplimiento de la acción, entre otras, no esenciales. *Se realiza siempre según las propiedades de los objetos que entraron en la composición de la base orientadora de las acciones dirigidas al análisis de estos objetos
Carácter desplegado	*Muestra si todas las operaciones, que originalmente formaban parte de la acción, se cumplen por el hombre. A medida de la formación de la acción la composición de las operaciones que se cumplen se reduce, la acción se vuelve más reducida

Característica	Descripción
Carácter asimilado	* Incluye las características de la acción tales como la facilidad del cumplimiento, el grado de automatización y la rapidez del cumplimiento. Al principio el cumplimiento de la acción se realiza haciendo consciencia de cada una de las operaciones, de modo lento; pero paulatinamente la acción se va automatizando y el ritmo de su cumplimiento aumenta
Carácter razonable	* Se determina por el contenido de la base orientadora de la acción: tienen que entrar en ella las condiciones esenciales; y por el carácter generalizado de la acción: cuanto más generalizada es la acción, tanto más razonable es
Carácter consciente	* Consiste en la posibilidad de no solo cumplir correctamente la acción, sino también fundamentar en forma verbal su cumplimiento correcto: el hombre puede darse cuenta de lo que está haciendo y por qué
Carácter abstracto de la acción	* Consiste en la posibilidad de su cumplimiento como acción generalizada, sin el apoyo en el contenido emocional de los objetos. * Esta propiedad es resultado del cambio de la acción por su forma: el desarrollo de todos los elementos estructurales de la acción hasta su forma mental. * El objeto, el contenido de la base orientadora de la acción y el objetivo están representados de forma conceptual
Solidez de la acción	* Se refiere a la posibilidad de su cumplimiento después de su formación, es resultado de la generalización y la automatización

Fuente: Autores

La difusión de los resultados obtenidos por medio del uso de la metodología experimental formativa en ambientes educativos, puede favorecer el desarrollo de la didáctica de la enseñanza y la evaluación del desarrollo psicológico así como indica Solovieva (2013).

Una de las aportaciones que hace este artículo es la reflexión teórica y práctica respecto al método experimental formativo de la función simbólica para la educación inicial y la actividad práctica clínica, ya que se establece la base para la formación por etapas de procesos psicológicos complejos en los niños preescolares como indicador para iniciar la etapa escolar. De esta manera, se contribuye a prevenir dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje y a promover habilidades características en esta etapa de la vida, en donde se resalta la función simbólica con el nivel materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico como tema emergente de investigación tanto en el ámbito pedagógico como en el psicológico. Otra aportación se refiere a la especificidad que se presenta en lo que se refiere al instrumento de evaluación y al procedimiento de intervención que se realizó en el contexto educativo, lo cual aporta a la reflexión respecto de las prácticas en el quehacer pedagógico y didáctico porque con este estudio se revela un método efectivo que beneficia el desarrollo infantil y por lo tanto tiene efectos positivos en la calidad de vida de los niños y en la calidad de la educación a nivel preescolar. Finalmente, con este estudio se muestra la posibilidad que tiene el maestro dentro del aula como investigador, lo que implica necesariamente una actitud reflexiva respecto a sus acciones en el contexto práctico.

Agradecimientos a: Dra. Milda Bredikyte, Dr. Pentti Hakkarainen, Dra. Carlota Guzmán, Dra. Laura Bárcenas, Dr. Arturo López Cortés, Clemencia Cuervo Echeverri, Rita Flórez Romero, Esteban Ocampo Flórez, Carlos Gaitán Riveros, Neyith Ospina Antury, Luis David Prieto y al Padre Antonio José Sarmiento Nova. También agradecemos de manera muy especial a los niños que participaron en la intervención.

Referencias

- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2007). Cultural development of the child through narrative learning . Recuperado de <http://www.centrepompi-dou.fr/streaming/symposium/en/session3.htm>
- Cole, M., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2010). Culture and early childhood learning. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R De V. Peters & M. Boivin. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: Inter.
- Davidov, V. V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- 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. Iliarov & V.Y. Liaudis. (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 74-79). La Habana: Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Elkonin, D. B. (1989). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. *Problemas de Psicología*, 4, 4-20.
- Elkonin, D. B. (2004). *Psicología Infantil*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. (1969). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En M. Shuare. (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125-142). Moscú: Progreso.
- Galperin, P. (1976). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Galperin, P. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. (2002). *Conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior.
- Galperin, P. (2009). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar. (Comp.), *La formación de las funciones en el desarrollo del niño* (pp. 45-56). México: Trillas.
- González, 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.

- 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.
- González, C. & Solovieva, Y. (2014). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En J. Martínez & N. Ospina. (Eds.), *Pensar las infancias. Realidades y Utopías* (pp. 171-202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In: J. Einarsdottir, J. Wagner. (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183-222). Connecticut: Information Age Publishing.
- Hakkarainen, P. (2008). *Development of motivation in play and narratives*. Finland: University of Oulu.
- Hakkarainen, P. (2009). Development of motivation in play and narratives. In S. Blenkinshop. (Ed.), *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice* (pp. 64-79). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Journal of cultural-historical psychology*, 4, 2-11.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play based learning. *Psychological Science & Education*, 3, 71-79.
- Hetzer, H. (1926). *Die Symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. New York: Wien-Leipzig.
- Iliasov, I. & Liaudis, V. Y. (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Leontiev, A. N. (1959). *Problemas del desarrollo psíquico*. Moscú: APN. RSFSR.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencia del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1983). *Obras escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Moscú: Sentido.

- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (2), 261-277.
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Poddyakov, N. N. (2010). Acerca del problema del desarrollo intelectual del niño. En Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico metodológicos. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar & Y. Solovieva. (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas*, (pp. 143-181). Bogotá: Magisterio.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Rubinstein, S. L. (1989). Acción. En S. L. Rubinstein. (Ed.), *Fundamentos de la psicología general* (pp. 14-20). La Habana: Revolucionaria.
- Rubinstein, S. L. (1998). *Psicología general*. San-Petersburgo: Piter.
- Salmina, N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salsa, A. & Vivaldi, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29 (1), 133-149.
- 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.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- 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. (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas* (pp. 229-266). Bogotá: Magisterio.

- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-135.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2013). El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 167-182.
- Talizina, N. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. (2000). *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Obras escogidas. Tomo VI. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica/Grijalbo Mondadori.
- Zankov, L. V. (1975). La enseñanza y el desarrollo. Método y organización de la investigación. En I. I. Iliarov & V. Liaudis. (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 29-34). La Habana: Pueblo y Educación.
- Zaporozhets, A. V. (1960). *Desarrollo de los movimientos voluntarios*. Moscú: APN. RSFSR.