

Importancia de la *función simbólica* para la adquisición de la lectura

Importance of the Symbolic Function in the Acquisition of Reading

Artículo de reflexión | Reflection Article

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 09 de noviembre de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.ifsa

CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ-MORENO

c.gonzalezm@javeriana.edu.co

UNIVERSIDAD DE MANIZALES, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>

YULIA SOLOVIEVA

aveivolosailuy@gmail.com

FEDERAL SCIENTIFIC CENTER OF PSYCHOLOGICAL AND
MULTIDISCIPLINARY RESEARCH, MOSCOW, RUSSIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Para citar este artículo | To cite this article

González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2023). Importancia de la función simbólica para la adquisición de la lectura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-31. doi: 10.11144/Javeriana.m16.ifsa



Resumen

Se presenta el proceso de evolución de la función simbólica desde la edad preescolar (con el juego de roles sociales) hasta la edad escolar (con la introducción del aprendizaje formal de la lectura). Se parte de la relación entre la función simbólica y el proceso lector, y luego se analizan sus implicaciones en el desarrollo infantil. Se concluye que entre más se fomente la expresión de ideas verbales de un texto en grupo de manera dialogada, se alcanzan mejores niveles de representaciones simbólicas, y por consiguiente se progresa en la comprensión lectora en el niño, porque se generan actualizaciones y transformaciones de la información.

Palabras clave

juego; educación de la primera infancia; dibujo; lectura; desarrollo infantil

Abstract

This article discusses the evolutionary process of the symbolic function from pre-school age (with the game of social roles) to school age (with the introduction of the formal learning of reading). It starts with the relation between the symbolic function and the reader process and then analyzes its implications for the development of children. It concludes that the more the expression of the verbal ideas of a text in a conversational manner in a group is encouraged, the higher the levels of symbolic representations and thus the child advances in the comprehension of reading because the information is updated and transformed.

Keywords

Play; early childhood education; drawing; reading; child development

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de reflexión se deriva de las investigaciones *Desarrollo de la función simbólica en niños preescolares* y *Adquisición de la lectura en niños escolares* realizadas por las autoras.

Introducción

En psicología, la función simbólica se considera como uno de los logros esenciales del desarrollo psicológico desde la edad preescolar (Piaget, 1994; Rivière, 1985; Vigotsky, 1995). En el enfoque histórico-cultural, introducido en la psicología por Vigotsky (1995), la función simbólica se relaciona estrechamente con el proceso de mediatización cultural de todos los procesos psicológicos humanos. Con la mediatización se comprende la posibilidad de utilizar los instrumentos psicológicos como medios externos o internos de la actividad psicológica del niño. Estos instrumentos psicológicos son siempre elementos representativos que surgen inicialmente en la cultura y se convierten en medios de la actividad interna a lo largo del proceso del desarrollo (Vigotsky, 1991).

El objetivo de este artículo consiste en precisar la relación estrecha que existe entre el desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar y la adquisición del proceso de lectura en el inicio de la escuela primaria.

La función simbólica puede ser definida como el conjunto de operaciones que implican el uso de diversos medios externos como sustitutos de algún objeto o acción concreta. Salmina (1988) aplicó esta denominación al dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural. Un indicador que refleja la presencia de la función simbólica en la actividad del niño se expresa en la *acción representativa* al sustituir un objeto por otro, toda vez que al manipular el objeto como *otro* se transforma, cambia el significado de su uso (Salmina, 1988, 1989, 2010). Otro indicador se refiere a la representación con objetos, gestos, posturas, expresión facial o corporal (Solovieva & Quintanar, 2016b). La función simbólica se dirige hacia la organización de la actividad psíquica (Salmina, 1988) y su nivel de formación se considera como un indicador de la preparación psicológica de la edad preescolar para pasar a la edad escolar (Lisina, 1986; Salmina, 1988; Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva & Quintanar, 2010).

La función simbólica no se puede llevar a cabo de una manera mecánica o imitativa, sino que requiere de una reflexión por parte del sujeto acerca de los planes de esta acción, a fin de determinar lo que se sustituye y con qué se representa lo sustituido, es decir, el medio de la sustitución. La acción de sustitución siempre debe tener un objetivo representativo que

no se puede limitar a un objetivo práctico. Para realizar la acción simbólica, el niño debe imaginar el objetivo de su acción y encontrar un medio apropiado para la realización de la sustitución simbólica. El hecho de imaginar implica que el niño conozca previamente el resultado probable de una acción que realiza. La función simbólica no se puede considerar como algo innato, sino como un logro del desarrollo psicológico cultural del niño (Solovieva & Quintanar, 2012). Se requiere la participación del niño en la actividad organizada y orientada por el adulto en función de su nivel de desarrollo psicológico (Salmina, 1988, 2010, 2019).

Una de las primeras manifestaciones de la función simbólica se relaciona con el desarrollo de la actividad de juego objetal durante los primeros tres años de vida, cuando el niño no solo es capaz de usar los objetos en su función cultural, sino que ya puede sustituir un objeto por otro en la actividad de juego. La operación de sustitución es el elemento central de cada acción simbólica, la cual se adquiere de forma gradual y pasa por diferentes etapas del desarrollo ontogenético (Salmina, 1989, 2019). Al mismo tiempo, la función simbólica no surge de forma espontánea, sino que se introduce dentro de complejas formas de actividades culturales, en las cuales el adulto guía y orienta al niño. La ausencia de la organización de la actividad específica de la vida en la niñez trae consecuencias que es posible observar en el desarrollo insuficiente de la función simbólica al final del periodo preescolar (González-Moreno *et al.*, 2016; Solovieva *et al.*, 2015; Solovieva & Quintanar, 2013).

Diversas investigaciones psicológicas, realizadas desde el enfoque histórico-cultural, se han dedicado a estudiar las etapas de la adquisición de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal, junto con las actividades que promueven el desarrollo de esta función (González-Moreno, 2015, 2016; González-Moreno & Solovieva, 2014, 2015; González-Moreno *et al.*, 2016b; Solovieva & Quintanar, 2012). Estos niveles de la acción surgen de estudios realizados por Galperin (2009) y Talizina (2019). Otros autores se han dedicado a estudiar los niveles de complejidad de la función simbólica: sustitución, esquematización y modelación (Salmina, 2019). La función simbólica no termina su desarrollo en la edad preescolar y no solo se manifiesta en el juego infantil en su nivel complejo, sino que se integra en más complejas actividades de aprendizaje escolar y de la actividad intelectual general, que adquieren carácter conceptual a lo largo del aprendizaje en la escuela primaria (Solovieva, 2020; Solovieva & Quintanar, 2020).

Uno de los aspectos esenciales del desarrollo intelectual en la edad escolar es la adquisición del proceso de lectura, la cual, como acción intelectual, requiere del uso de los medios simbólicos por parte del niño, debido a

que incluye acciones de codificación y decodificación compleja. El proceso de la lectura en la escuela primaria no surge desde un vacío y no se limita a la reproducción mecánica del contenido del texto, sino que se introduce sobre la base de la función simbólica compleja adquirida en la edad preescolar (Solovieva & Quintanar, 2017). La consideración del proceso de lectura no como hábito mecánico, sino como una actividad intelectual dirigida al objetivo de comprensión y transformación del contenido del mensaje verbal, permite dar cuenta de la importancia de la función simbólica en relación con su adecuada adquisición y perfeccionamiento en el ámbito social y cultural.

En el mundo actual, los estudiantes deben estar equipados con habilidades que les permitan actualizar sus conocimientos de forma independiente, para continuar siendo aprendices eficientes y miembros críticos de sociedades que cambian rápidamente (Uccelli *et al.*, 2020). Entre esas habilidades se encuentra la comprensión de lectura de textos con un alto contenido simbólico, en tanto que el corazón del símbolo es la intencionalidad (Mareovich, 2014), lo que constituye un gran desafío en el proceso de comprensión. En la intencionalidad, el pensamiento opera a partir de representaciones simbólicas, inferencias socialmente recursivas y automonitoreo (Tomasello, 2014).

En general, las investigaciones refieren que el proceso de lectura requiere de habilidades cognoscitivas y comunicativas dialógicas en las que se usa el lenguaje (Uccelli *et al.*, 2014, 2020), resaltando también la importancia de la experiencia social para el desarrollo cognitivo (Rivière, 1986/2003) de este proceso. La lectura, al ser un acto intelectual complejo, requiere de la indagación de hipótesis en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audioverbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas (Solovieva & Quintanar, 2017); además, incluye todas las funciones psicológicas que se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa preescolar.

Sobre el proceso de lectura, Luria (1980) señaló que se requiere de la percepción visual y del análisis de grafemas, para recodificarlos posteriormente en sus correspondientes estructuras fonéticas, a fin de llegar a la comprensión del significado de lo escrito. En un primer momento, se llega a un sentido general de todo el texto (por ejemplo, en el texto narrativo del cuento). Posteriormente es posible comprender el significado de cada parte de este texto y de los acontecimientos narrativos que se mencionan. Sin embargo, en la edad preescolar aún no surge una precisa comprensión de las estructuras lógico-gramaticales y sintácticas, ni de todos los significados en su riqueza léxica y morfológica (Solovieva y Quintanar, 2020). Esto se alcanza y se perfecciona en la edad escolar, posibilitado por un desarrollo maduro de la función simbólica y de la comprensión de diversos tipos de

texto que incluyen estructuras gramaticales complejas, de modo que un desarrollo inapropiado de la función simbólica permite identificar afectaciones en la comprensión lectora.

Por su parte, Elkonin (1995), importante investigador en el tema de la adquisición de la lectura en la escuela primaria, expresa que inicialmente se introduce el sentido de la actividad y solo más adelante los medios técnicos de esta actividad se relacionan con el proceso de la alfabetización formal. El sentido de la actividad de la comprensión de textos literarios producidos por otros se debe formar en la edad preescolar a través del trabajo con la comprensión y análisis de cuentos e historias accesibles para los niños. Este nivel del sentido del texto garantiza la adquisición positiva de medios verbales técnicos en la edad escolar (Solovieva & Quintanar, 2020).

La lectura es indispensable para el desarrollo psicológico del niño desde la edad preescolar, dado que impacta en la personalidad del pequeño, lo hace más sensible y empático con el entorno social, y amplía sus horizontes potenciando la observación y moldeando su formación estética (Petit, 2015; Rosenblatt, 2002). En este punto, es importante señalar que la lectura promueve el intercambio comunicativo y fortalece el vínculo afectivo con el otro, además de que puede transportar a los lectores a otros lugares, a otros tiempos, y amplía su espacio vital en la medida en que se emocionan, asombran, divierten y encantan en mundos nuevos, alcanzando descubrimientos increíbles con la ayuda del lenguaje. Con la lectura surgen habilidades de comprensión que ayudan a las ideas nuevas a florecer, a ordenar el mundo para interpretarlo y desenvolverse en la vida cotidiana (Solé, 1987).

Al mismo tiempo, la comprensión lectora no surge de manera espontánea, sino que requiere de consideración de los métodos que se plantean en las tareas específicas al considerar la estructura de los textos (Condemarín, 1989). Así, la inclusión de diversos tipos de textos dialógicos (informativos, descriptivos, explicativos, argumentativos, narrativos, instructivos, científicos, líricos) compartidos con el niño conduce a la equidad y a la excelencia en el aprendizaje escolar (Barrera-Osorio *et al.*, 2020; Uccelli *et al.*, 2014).

En investigaciones de Torrado *et al.* (2018) y Solovieva y Quintanar (2017, 2019) se ha mostrado la importancia del método que se utiliza para la introducción del proceso de lectura en el inicio de la escuela primaria. Por su parte, Uccelli *et al.* (2014) han identificado la importancia del diálogo compartido entre niños y adultos para la comprensión del texto en diferentes grados de escolaridad. En otras investigaciones recientes se señala la necesidad de introducir la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión entre los procesos implicados en la lectura (Abusamra *et al.*, 2008, 2020; Balbi *et al.*, 2018; Ferroni *et al.*, 2019).

También, se ha identificado que el proceso de lectura es introducido considerando principalmente dos métodos. El primero se refiere a la enseñanza rígida tradicional de exposición, repetición y memorización, que fue ampliamente criticado en la literatura (Solovieva & Quintanar, 2017, 2020; Talizina, 2019). El segundo se refiere a la propuesta de la escuela activa, con el método de trabajo libre de acuerdo con los gustos y a las motivaciones de los niños (Martiniano, 2004). Estos métodos son desarrollados bajo las consideraciones psicogenéticas y psicolingüísticas de Ferreiro y Teberosky (1979) y sobre la base de la teoría psicológica de Piaget (1983). En este enfoque, se considera que el niño mismo construye su conocimiento de forma gradual, sobre la base de un reconocimiento intuitivo de las unidades de palabras y oraciones, además de una sustitución gradual de las representaciones de las imágenes hacia el uso de las letras convencionales.

En ninguno de los dos enfoques mencionados se consideran las características del desarrollo psicológico de los niños de una manera específica, es decir, no se establece una relación estrecha entre la función simbólica y su uso en el proceso de lectura. El desarrollo simbólico se considera como una base importante, pero no se propone ningún método para su introducción o desarrollo por etapas. Una propuesta alternativa interesante en el ámbito pedagógico es la desarrollada por Vigotsky, basada en la teoría histórico-cultural y en la teoría de la actividad.

Por lo anterior, resulta importante definir la relación que existe entre la función simbólica y la adquisición del proceso de lectura, con el objetivo de determinar los métodos de la perspectiva histórico-cultural y la teoría de la actividad que pueden ser utilizados para favorecer el nivel óptimo del desarrollo de la función simbólica, antes de iniciar con el aprendizaje formal de este proceso en la escuela primaria.

Niveles y etapas del desarrollo de la función simbólica

La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios (instrumentos) de sustitución, los cuales pueden ser materializados, perceptivos o verbales. Los medios materializados se refieren a las acciones que realiza el niño con sustitutos de objetos, es decir, cuando utiliza un objeto e imagina otro, y realiza las acciones correspondientes a ese otro objeto que representa en su mente (González-Moreno & Solovieva, 2015); los medios perceptivos son los símbolos utilizados en el plano gráfico (dibujos) (González-Moreno *et al.*, 2016); y los medios verbales implican el uso de la palabra como un sustituto verbal representativo (Solovieva & González-Moreno, 2016). La función simbólica consiste en la posibilidad de separar la palabra del objeto. El niño comienza a nombrar los objetos ante

su ausencia o ante la sustitución de un objeto por otro (Bonilla *et al.*, 2012; Solovieva & González-Moreno, 2016).

La tabla 1 ilustra los ejemplos de la acción de sustitución en diversos niveles: materializado, perceptivo y verbal.

Tabla 1

Acción de sustitución en distintos planos

Niveles de desarrollo de la función simbólica	Ejemplos
Acciones materializadas	Utilizar una ficha triangular amarilla como si fuera una pizza. El niño imagina que la ficha es una pizza y realiza las acciones correspondientes. Por ejemplo, en el juego de la pizzería, el niño toma en su mano la ficha, la sopla imaginando que es una pizza que está caliente y unos minutos después hace gestos como si estuviera comiendo.
Acciones perceptivas	Utilizar tarjetas de colores que significan el turno de entrada de los pacientes al consultorio del doctor en el juego del hospital. Dibujo de una cruz que representa donde estará ubicado el doctor.
Acciones verbales	Utilizar expresiones verbales amplias y enriquecidas de forma secuencial para expresar las pistas que deben seguir unos exploradores, para encontrar un tesoro mágico en una isla encantada.

Fuente: González-Moreno (2016).

La función simbólica no surge y no se transforma en el nivel complejo espontáneamente con el paso de los años, sino que forma parte del contenido de diversas actividades lúdicas, comunicativas e intelectuales, en las cuales el niño participa. La función simbólica se introduce con acciones simbólicas materializadas, perceptivas y verbales, que pueden ser modificadas con el uso del lenguaje y de diversas situaciones imaginarias creadas en el juego de fantasía por los adultos cercanos en distintos periodos de la infancia. Por ejemplo, en algunas investigaciones se ha encontrado que cuando los niños participan de narrativas, explicaciones y juegos de fantasía desde las primeras edades de su crecimiento, tienen más posibilidades de desarrollar un lenguaje analítico que representa su comprensión amplia y enriquecida del mundo (Ucelli *et al.*, 2018).

La función simbólica por etapas en un nivel complejo se desarrolla en la comunicación interactiva con el otro desde la edad preescolar, cuando se le da la oportunidad al niño de participar en el juego temático de roles sociales (González-Moreno, 2015), en la actividad formativa de dibujo y en la lectura compartida de literatura infantil.

Así, por ejemplo, en estudios dedicados a la introducción de la lectura de los cuentos por parte del adulto se ha encontrado que el uso del lenguaje dialógico permite aprender acerca del otro, de sus intenciones, y algunos aspectos de las relaciones humanas como la valentía o la necesidad de protección (González-Moreno, 2018). En otros estudios, se ha encontrado

que la actividad de cuentos mejora la calidad del lenguaje expresivo de los niños, llevando a un diálogo estructurado y coherente, con mayor inserción tanto de vocabulario como de oraciones productivas e intencionadas (Solovieva *et al.*, 2015).

Otras investigaciones han establecido que cuando el niño crea la imagen de la situación, y de aquellas acciones que tiene que realizar con el uso de objetos, sustitutos objetales y dibujos, se producen cambios notables en su conducta, tanto en las relaciones comunicativas y sociales con los demás, como en el desarrollo de la motivación cooperativa de ayudar a otros y compartir cosas (González-Moreno, 2022a).

Las etapas de la función simbólica se comprenden como la adquisición de las operaciones de sustitución, codificación, esquematización y modelación. La actividad esencial en la cual pueden ser utilizadas estas operaciones es el juego infantil.

La función simbólica surge desde la operación de sustitución que implica utilizar un objeto como sustituto de otro (Salmina, 2019). Después surge la generalización y, más tarde, la operación de sustitución se complejiza y se transforma en codificación, que puede ser utilizada también en la esquematización.

Al final de la edad preescolar, sobre la base de la sustitución, codificación y esquematización, ante una adecuada organización de trabajo intelectual del niño, aparece la modelación, la cual puede surgir en la edad preescolar en acciones constructivas, trabajo con diseños y elaboración de maquetas, planos y esquemas. La modelación conceptual científica puede presentarse únicamente en la escuela primaria a partir de la guía orientadora del adulto (Davidov, 1996).

La tabla 2 resume las etapas de la adquisición de la función simbólica en la edad preescolar en distintas operaciones y acciones.

Tabla 2

Etapas de la función simbólica

Etapas	Acciones
Sustitución	Utilizar un objeto como sustituto de otro. Al inicio surge como acción aislada, luego surgen dos acciones, posteriormente una cadena de acciones. Más adelante el juego simbólico desplegado. Finalmente, surge la iniciativa propia para continuar con la actividad de juego en el que se incrementa el interés por las relaciones sociales realizando acciones simbólicas en interacción con los demás.
Generalización	Posibilidad de uso de objetos, gestos y expresiones en diversas situaciones de juegos de imaginación.
Codificación (Esquematización)	Posibilidad de representar los objetos, los fenómenos y las situaciones con ayuda de modelos abstractos. Por ejemplo, mapas.

Fuente: Solovieva y Quintanar (2012); González-Moreno (2016).

La función simbólica como elemento del proceso de lectura

El proceso lector cumple un papel importante en el desarrollo de la psique y de la personalidad del niño, porque le posibilita no solo modificar su propio comportamiento y actividad intelectual, sino también su cosmovisión, su comprensión del mundo. El proceso lector constituye un paso adelante en el desarrollo de la consciencia a través de la abstracción y la generalización de significados verbales (Vigotsky, 1995). Con la lectura, el niño accede al nivel más alto de mediatización de sus procesos psicológicos, debido a que esta le permite analizar y hacer conscientes todos los fenómenos del idioma y el lenguaje (Solovieva y Quintanar, 2017). El proceso lector puede ser definido como una actividad en la que se usa el lenguaje para el desarrollo de las necesidades comunicativas, cognitivas y afectivas (Elkonin, 2012), en la interacción entre un lector y un texto.

La función simbólica subyace al aprendizaje inicial de la lectura. Sin un nivel suficiente de adquisición —que requiere la posibilidad de operar con esquemas, signos y símbolos, y cuya función es más compleja que la simple manipulación y el uso objetal— es posible que la comprensión lectora se afecte de manera negativa, dado que la función simbólica permite elaborar los esquemas de las palabras de acuerdo con la cantidad de sonidos que presentan, diferenciar los tipos de sonidos, comprender la composición silábica, los elementos integrales de las oraciones o los elementos de la estructura morfológica de las palabras (Solovieva & Quintanar, 2020). Las investigaciones han mostrado los aspectos metodológicos de uso de los esquemas simbólicos para la adquisición de conceptos fonológicos y gramaticales (Solovieva & Quintanar, 2019). Con una elevada adquisición de la función simbólica, es decir, con la esquematización, el niño accede al nivel más alto de mediatización de sus procesos psicológicos, lo que le permite analizar y hacer conscientes todos los fenómenos del lenguaje, es decir, accede al nivel conceptual (Solovieva & Quintanar, 2017, 2020).

Indicadores en la adquisición de la función simbólica

El desarrollo complejo de la función simbólica en la edad preescolar es importante para la posterior adquisición del proceso lector convencional en la edad escolar. Sin embargo, en algunos casos no se logra este desarrollo, porque los niños no han participado en las actividades rectoras correspondientes (juego de roles sociales, con el uso de medios simbólicos en el nivel complejo, actividad formativa de dibujo y lectura compartida de literatura infantil).

En estudios anteriores se han propuesto estrategias para la evaluación de la función simbólica y los indicadores de su desarrollo (González-Moreno & Solovieva, 2015; González-Moreno *et al.*, 2016b; Solovieva & González-Moreno, 2016), que dan cuenta de su presencia o ausencia.

Algunas de las dificultades que se pueden presentar en la edad preescolar para el desarrollo de la función simbólica en el nivel de las acciones materializadas se expresan en indicadores como: (1) el niño propone el uso directo de los objetos (uso cultural), y (2) no logra explicar cómo usar un objeto como sustituto de otro imaginando las acciones correspondientes del objeto que sustituye (González-Moreno & Solovieva, 2015). En las acciones perceptivas, las dificultades que se pueden presentar son que: (1) el niño no logra proponer el uso de medios simbólicos en el plano perceptivo, y (2) no logra explicar cómo usar un objeto como sustituto de otro, imaginando las acciones correspondientes del objeto que sustituye en un dibujo (González-Moreno *et al.*, 2016b). Por último, en las acciones verbales se pueden presentar dificultades como que: (1) el niño no logra evocar palabras correspondientes al nombre de los objetos, (2) le cuesta trabajo proponer situaciones imaginarias en las actividades de juego, (3) no encuentra las palabras adecuadas para expresar sentimientos, (4) tiene dificultades con la expresión de secuencias de eventos, (5) tiene dificultades para seguir instrucciones, porque no las logra representar mentalmente, (6) tiene dificultad para responder preguntas, (7) recuerda muy poco lo que se le dice, (8) tiene dificultades para solicitar información y para relatar eventos, (9) tiene dificultades para interpretar los gestos, (10) parece no considerar el efecto del lenguaje en el oyente, y (11) no logra conversar acerca de situaciones del pasado o del futuro, o fuera del contexto inmediato (Solovieva & González-Moreno, 2016).

De acuerdo con lo expuesto, resulta esencial valorar el desarrollo de la función simbólica al final del periodo del desarrollo preescolar o en el inicio de la escuela primaria, a fin de prevenir posibles complicaciones en la adquisición del proceso de la lectura.

Actividades útiles para el desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar

En la edad preescolar, la función simbólica puede surgir y desarrollarse en las mencionadas actividades de juego temático de roles sociales, dibujo como actividad formativa, y trabajo con lectura y análisis de cuentos e historias, las cuales deben ser interactivas y dialógicas. Además, son actividades que requieren de una introducción y metodología específica y que deben ser apropiadamente organizadas por los adultos (Solovieva &

Quintanar, 2016a, 2016b, 2020). Por esta razón, se puede decir que el éxito de la formación de una acción simbólica nueva no depende tanto del nivel de base del niño o de lo que conoce anteriormente, sino del tipo de orientación que el adulto le proporciona para descubrir ante él el contenido propio de la acción con la que se trabaja (Solovieva y Quintanar, 2019).

A continuación, se presenta el contenido de estas actividades, en cada una de las cuales la función simbólica puede ser introducida y desarrollada de una forma particular, lo que requiere de un análisis preciso del contenido psicológico (tabla 3).

Tabla. 3
Relación con la función simbólica y contribución al desarrollo

Actividades	Juego temático de roles sociales	Dibujo como actividad formativa	Comprensión y análisis del contenido de los cuentos
Contribución al desarrollo de la función simbólica	<p>En el juego temático de roles sociales el lenguaje adquiere sentido social, permite el desarrollo de la motivación para la comunicación con los demás y posibilita regular la propia actividad y el propio comportamiento.</p> <p>Este juego requiere de varios participantes, la introducción y desarrollo de un tema, se despliega en una serie de situaciones relacionadas entre sí, lo cual determina el contenido concreto del juego (Solovieva y Quintanar, 2016b).</p> <p>En el juego se representan situaciones sociales que aportan a la personalidad del niño: la posibilidad de solucionar situaciones conflictivas, la posibilidad de que existan varias opciones de solución o de actuación, la crítica de las acciones y actitudes de los demás y de las propias, la reflexión acerca del estado de los demás y del propio niño, la posibilidad de formación del propio punto de vista del niño.</p>	<p>Considerando la propuesta de Solovieva y Quintanar (2016a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • El dibujo como actividad formativa enriquece la esfera perceptiva del niño, lo que conduce a la adquisición de las imágenes en la modalidad visual. • Para que la acción de dibujo pueda surgir, se deben tomar en cuenta algunas condiciones previas: el niño debe ser capaz de aceptar objetos perceptivos como objetos de su propia acción y también debe ser capaz de analizar las particularidades del objeto para representarlo gráficamente. 	<p>La actividad de comprensión y análisis del contenido de los cuentos ayuda a la comprensión de diversas actitudes ante los problemas de la vida. Vigotsky (2015) enuncia que el cuento ayuda a explicar las relaciones prácticas e ilumina los problemas vitales del hombre en la sociedad.</p> <p>De la misma manera, esta actividad contribuye con la formación del sentido estético a la hora de disfrutar el contacto directo con el lenguaje y las emociones propias y de los otros.</p> <p>En el caso de los libros-álbum, al interconectar el diálogo entre el texto y las ilustraciones posibilitan que los niños imaginen, relacionen e interpreten desde múltiples perspectivas (Hanán, 2007).</p>

Continúa

Ejemplos	Algunos ejemplos de uso de simbolización en el juego de roles sociales son: ficha de doble simbolización (color y forma; cifra y forma; color y objeto) para la ubicación de la fila y el asiento de los pasajeros en la temática del avión (e.g. fila roja, asiento círculo). Las filas y las sillas están marcadas: filas con color, sillas con forma. Los pasajeros buscan su propio asiento en el avión. Cada pasajero tiene un boleto. También hay fichas para el orden de llegada de los pasajeros. Como orden se utilizan colores de tonos tenues a oscuros, de tamaño pequeño a grande. Los niños elaboran las reglas de orden, se distribuyen las fichas y los pasajeros se ponen en fila de acuerdo a este orden (Solovieva y Quintanar, 2016b).	Se pueden elegir diversos grupos y categorías de objetos para dibujar. Por ejemplo, verduras, plantas, alimentos, utensilios de cocina, fenómenos de la naturaleza, muebles, útiles personales, edificios, aves, plantas, vestimenta, herramientas, instrumentos musicales, útiles escolares, medios de transporte, animales, figura humana.	Se pueden elegir cuentos ilustrados que hacen parte de la literatura infantil o libros-álbum, considerando los intereses y necesidades del grupo de niños (e.g. <i>Cuentos sobre la vida de los animales</i> de E. Thompson; <i>El mago de Oz</i> de Frank Baum; <i>Alex quiere un dinosaurio</i> de H. Oram, y S. Kitamura; <i>Ardilla tiene hambre</i> de S. Kitamura; <i>Atrapados</i> de O. Jeffers; <i>Bárbaro</i> de R. Moriconi; <i>Cosas que pasan</i> de Isol; <i>Cosita linda</i> de A. Browne; <i>El bondadoso rey</i> , de A. Malpica; <i>El chapuzón de Élmer</i> , de D. McKee.
-----------------	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

En la edad preescolar, estas actividades (juego temático de roles sociales, dibujo como actividad formativa y trabajo con lectura y análisis de cuentos e historias), además del desarrollo de la función simbólica posibilitan el avance de otras neoformaciones o formaciones psicológicas nuevas (actividad comunicativa desplegada, actividad voluntaria, pensamiento reflexivo, imaginación narrativa creadora), las cuales garantizan el nivel óptimo de preparación psicológica del niño para iniciar con la formación de la lectura en la edad escolar, momento en que, con el desarrollo de las neoformaciones mencionadas el niño aprende a leer y el libro se convierte en un instrumento psicológico, debido a que transforma su conocimiento sobre el mundo y sobre las interacciones sociales con los demás.

Juego temático de roles sociales

El juego temático de roles sociales se constituye en una construcción o reconstrucción del mundo, es un lugar para la creatividad que estimula la imaginación, un lugar para expresar la sensibilidad propia en las acciones que se establecen en la interacción con los demás participantes.

El juego de roles sociales consiste en el desarrollo de acciones comunicativas, dialógicas e interactivas entre un grupo de niños y un adulto, considerando una temática particular (e.g., el hospital, el supermercado, la clínica veterinaria, la clínica de juguetes, los pintores, los fotógrafos, el cine, el zoológico, los inventores, los piratas en busca del tesoro perdido) (González-Moreno, 2019, 2021, 2022b). Al inicio del juego se conversa con el grupo de niños respecto de la temática, los roles, las acciones que pueden o no representar estos y los objetos que pueden o no usar (González-Moreno *et al.*, 2014; Solovieva & Quintanar, 2016b). A continuación, se eligen al azar los roles que representarán cada uno de los niños, puesto que la distribución al azar posibilita orientar al grupo de niños a través de la utilización del medio externo (Solovieva & Quintanar, 2016b). Después, se elige dónde se van a ubicar estos, considerando el rol que van a representar. Luego se inicia el juego y los niños representan con acciones los roles. Finalmente, se conversa con el grupo respecto al juego, a los roles y a las acciones representadas (figura 1).

Figura 1

Tema: "La búsqueda del tesoro"



Fuente: elaboración propia

Lo ideal es que el grupo de niños en edad preescolar tenga la posibilidad de jugar todos los días durante una hora y media o dos horas, lo que hace que esta actividad se vaya transformando a medida que va transcurriendo en el tiempo. Es así como surgen las etapas más complejas, tanto del juego temático de roles sociales (juego temático de roles sociales con el uso de objetos, juego de roles sociales con el uso de sustitutos objetales,

juego de roles sociales con el uso de objetos y sustitutos objetales, juego de roles sociales con incremento de iniciativa, juego de roles narrativo) como de la función simbólica (González-Moreno, 2015, 2016, 2022a).

Los temas para el juego de roles provienen de las condiciones históricas, sociales y culturales que rodean al niño y que están mediatizadas por los adultos: historias, cuentos, cine, teatro, películas infantiles, así como de la comunicación con los demás (hospital escuela, tienda, ciudad, campo, etc.) (Solovieva & Quintanar, 2016b).

Dibujo como actividad formativa

El dibujo se constituye en una actividad rectora de la edad preescolar que posibilita el desarrollo visuoperceptivo del niño y la imagen objetiva como representación simbólica de los objetos, lo que más adelante se transforma en abstracciones generalizadas en diversos tipos de textos.

La aplicación del método formativo del dibujo implica un trabajo dialógico interactivo y participativo entre el adulto y el niño (Solovieva & Quintanar, 2016b). El dibujo se puede considerar como una actividad previa, que garantiza el nivel necesario de preparación del niño para la introducción de la lectura en la escuela primaria.

Un dibujo puede convertirse en un símbolo si el niño tiene la intención de que lo sea y reflexiona sobre ello (González-Moreno *et al.*, 2016), lo cual significa que el símbolo perceptivo surge cuando el niño lo descubre como tal y le atribuye significado.

El método consiste en la denominación de objetos frecuentes y poco frecuentes, la identificación de sus características, la comparación y diferenciación a través de juegos de adivinanzas (*e.g.*, adivina qué objeto es, el objeto que hemos escondido es redondo, es rojo, no es transparente, no es un animal), la identificación y comparación de formas de objetos reales para la formación de la percepción global de las formas (*e.g.*, aquí está una forma cuadrada y aquí una circular, vamos a poner de este lado todos los objetos que se parezcan a esta forma cuadrada, y del otro lado todos los objetos que se parezcan al círculo), la identificación y comparación de formas y características de los objetos en el plano perceptivo (dibujos y fotografías), la identificación de relaciones espaciales entre objetos reales (*e.g.*, ¿dónde se encuentra el objeto?, ¿está arriba o abajo respecto al otro?, ¿se encuentra a la izquierda o a la derecha respecto al otro?, ¿está cerca o lejos respecto al otro?, ¿está dentro o fuera del otro?, ¿se encuentra al lado del otro?, ¿está detrás o adelante?, ¿entre qué objetos está?, ¿algún objeto es más/menos alto, bajo, ancho, estrecho, largo que este?), la identificación de las relaciones espaciales de los objetos en el plano perceptivo (*e.g.*, se pueden utilizar ilustraciones, postales, álbumes, de modo que el adulto

dirija la atención de los niños a las relaciones espaciales entre los objetos y los oriente para que puedan identificarlas y nombrarlas correctamente), la representación simbólica de acciones y gestos (el objetivo es garantizar el paso de los garabatos desorganizados a la reproducción de líneas semirrectas y curvas, para construir el contorno a partir de estas líneas, para lo que se propone la representación simbólica de diversas acciones, como abrir y cerrar una ventana, sacudir, limpiar, pintar, ponerse un suéter, cortar un pastel), la representación de formas globales, la construcción de formas, el dibujo simbólico de las formas en el espacio (en el piso, en la tierra, en tablas), el dibujo de formas en el espacio gráfico (e.g., se realizan movimientos simbólicos con los dedos y las manos para la representación de cada una de las formas en el espacio y en diversas superficies, antes de dibujar la forma, de tal modo que los niños observan el modelo externo a través de una figura geométrica), el trabajo con líneas y puntos (copia, evocación, invento; e.g., se hacen representaciones de los fenómenos de la naturaleza como lluvia, rayos con truenos, arcoíris, pasto, gotas, arena, piedras, nieve, hielo, agua, mar, charco de agua, granizo, rayos de sol, lodo), el dibujo de objetos a partir de un modelo (e.g., los niños se apoyan en formas externas para realizar dibujos de objetos reales simples, de acuerdo con el modelo externo, como una mesa cuadrada y una mesa redonda), el dibujo de objetos con sus características y el dibujo de situaciones (Solovieva & Quintanar, 2016a).

La realización del dibujo implica trabajo en el campo gráfico perceptivo con un modelo real o imaginario, lo que significa que es necesario enriquecer la percepción de los objetos y sus características para poderlos representar.

Los pasos o acciones necesarias para la formación del dibujo son los siguientes: seleccionar el objeto (o situación) que se va a dibujar, organizar el espacio en la hoja para la representación de la forma y de los elementos del objeto (o situación), seleccionar la forma general del objeto por representar, elegir y ubicar los detalles del objeto que se van a hacer en el dibujo, realizar el dibujo, desde la forma general hasta los detalles, verificar toda la ejecución, lo que significa comparar la imagen obtenida en el plano gráfico con el modelo real o imaginario (Solovieva & Quintanar, 2016a).

Trabajo con lectura y análisis de cuentos e historias

La función simbólica se desarrolla durante la lectura compartida de textos (literatura infantil: nanas, canciones, poemas, cuentos mágicos, cuentos cortos infantiles y textos informativos infantiles breves), en interacciones colaborativas e intercambios comunicativos, lingüísticos y afectivos entre el adulto y el niño o el grupo de niños. Este es un proceso complejo,

que involucra a los sujetos con su experiencia, su historia, sus lecturas previas, su sensibilidad, su imaginación y su capacidad de situarse más allá de sí mismos (Reyes, 2017, 2020, 2021).

Cuando el adulto hace lectura de un cuento en voz alta posibilita que los niños construyan imágenes mentales de lo que escuchan, despierta la curiosidad, estimula la imaginación, desarrolla la creatividad, la empatía, la resolución de problemas y la escucha activa, porque los invita a pensar, a soñar, a preguntar y también a conmovirse, lo que genera impacto en su mundo emocional, afectivo, social y cognoscitivo.

El lenguaje utilizado en los cuentos es un lenguaje literario, diferente al cotidiano (Condemarín, 1989), donde la voz se pone al servicio de la interpretación y del desciframiento simbólico del texto (Pennac, 2019).

La posibilidad de participar en la actividad grupal de lectura y análisis de cuentos tiene un significado fundamental para los cambios cualitativos de la personalidad del niño, la cual adquiere un carácter consciente y reflexivo (Solovieva & Quintanar, 2020). La vivencia emocional e intelectual en la lectura compartida de literatura infantil en colaboración entre el adulto y el grupo de niños influye de manera importante sobre la percepción de las interacciones sociales que alcancen los pequeños.

Aprendizaje de la lectura en la edad escolar

El aprendizaje de la lectura inicia como un proceso compartido entre el niño y el adulto, que es quien ejerce la orientación externa de la actividad de aquel. Este proceso está mediatizado por el lenguaje, logrando interiorizar las propias acciones del niño con apoyo materializado y perceptivo a nivel fonético, lo que se transforma en medios operativos de las acciones más complejas y se refiere al análisis de la estructura de la palabra también en el plano materializado, perceptivo y verbal (Solovieva & Quintanar, 2017). En el proceso de la lectura, la unidad principal es la palabra (significado de la palabra, correspondencia con el objeto y base material de la palabra sonora, motora, fonética, gráfica, representada a través de signos o símbolos).

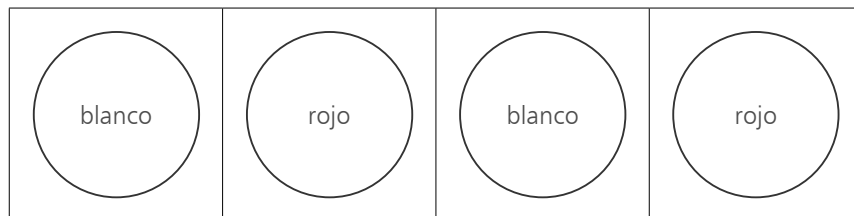
El método de formación de la lectura materializa los diferentes aspectos de la palabra sonora, reflexionando respecto a: el dibujo del esquema de la palabra con la ayuda de fichas blancas, la representación de las vocales (rojo) y las consonantes (verde) con determinados colores y la materialización de la acentuación, la elaboración de dibujos que representan a las palabras utilizadas para el análisis, la pronunciación de palabras en voz baja, el reconocimiento de las mismas, su análisis verbal, los cambios y juegos con palabras, la introducción de letras para los sonidos vocales y la construcción de palabras (figuras 2, 3, 4, 5 y 6).

Figura 2
Ejemplo de uso de esquema materializado construido con círculos blancos para la palabra casa



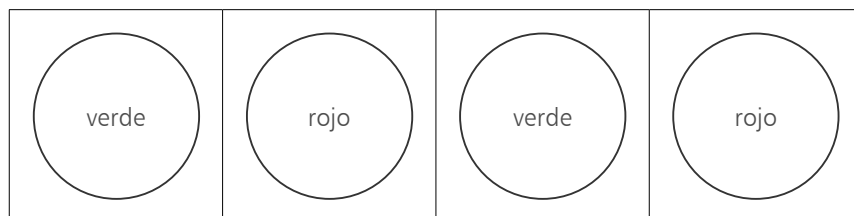
Fuente: elaboración propia.

Figura 3
Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra casa con la inclusión de sonidos vocálicos



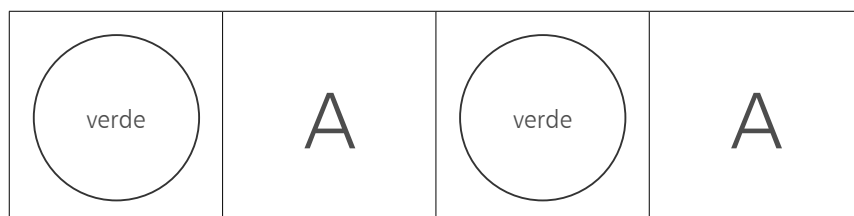
Fuente: elaboración propia.

Figura 4
Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra casa con la inclusión de sonidos consonánticos y vocálicos



Fuente: elaboración propia.

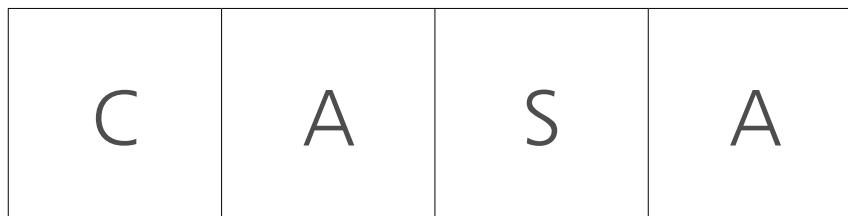
Figura 5
Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra casa con el uso de letras para los sonidos vocálicos



Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra casa con el uso de letras para los sonidos consonánticos y vocálicos



Fuente: elaboración propia.

El análisis verbal de la estructura de la palabra involucra por su parte el análisis de los sonidos de las mismas en el plano externo. Se utilizan estructuras sencillas de palabras que incluyen: consonante-vocal-consonante-vocal, prolongando los sonidos, para ayudar al niño a reconocerlos. En el plano materializado, se utilizan las letras correspondientes para representar los sonidos vocálicos y consonánticos (fonemas) que se encuentran en las palabras, los cuales establecen rasgos distintivos; en el plano perceptivo, el niño escribe las letras que representan los sonidos vocálicos y consonánticos. En el nivel verbal, el niño realiza el análisis de las palabras (unidad del significado) sin utilizar los esquemas. El trabajo se centra en la asociación de la correspondencia sonido-letra dentro de la palabra, la comprensión y análisis de oraciones y textos (estructura, análisis textual y contenido), la integración del significado de las oraciones que componen un texto y la realización de inferencias sobre la información implícita contenida en el texto.

En la edad escolar, el desarrollo simbólico posibilita la diferenciación en el nivel de sonidos y letras, además de la comprensión y apropiación de los símbolos que representan los sonidos de estas. Los niños necesitan adquirir la imagen visual del grafema correspondiente. La palabra leída en voz alta define el análisis de los sonidos que la integran, lo cual se hace posible sobre la base del establecimiento de la relación entre el sonido verbal y una letra determinada (nivel psicológico) (Solovieva y Quintanar, 2017). El niño poco a poco automatiza este proceso con precisión (transformar los signos gráficos en sonidos) y su pensamiento se dirige ahora a la comprensión y la interpretación de los textos (informativos, de instrucciones, expositivos, argumentativos, etc.), de manera autónoma, leyendo para aprender y para disfrutar la lectura.

El estudio de la gramática también permite el amplio uso de medios simbólicos para modelar las relaciones morfológicas y gramaticales (Solovieva, 2016). Los niños pueden utilizar los esquemas operativos para modelar las oraciones y los tipos de palabras que se utilizan en ellas, tanto en los textos narrativos como en los informativos, por ejemplo.

Durante el proceso de la lectura de textos narrativos, se pueden proponer diversas acciones intelectuales que ayudan a consolidar la comprensión lectora (Solovieva & Quintanar, 2020) (cuadro 1).

Cuadro 1

Ejemplos de preguntas que posibilitan el acceso y desarrollo de la comprensión de cuentos

Análisis del contenido emocional y motivacional
1. El adulto pregunta acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento: ¿de quién se habla en el cuento?, ¿dónde viven?, ¿qué hacen?
2. Identificación de las características de los personajes del cuento: ¿quién es el más alegre?, ¿quién ayudó a los demás?
3. Análisis del sentido profundo del cuento (causas, motivaciones, carácter de los personajes y sus emociones; ejemplo, ¿por qué el lobo perseguía a Caperucita?
4. Análisis de las emociones que el cuento produce en nosotros: ¿para nosotros, este cuento es alegre o triste?, ¿nos gustaría ser como (se menciona alguno de los personajes)?
5. Comparación de diferentes tipos de cuentos, de acuerdo con las emociones, personajes, lugares, etc.: ¿a qué otro cuento se parece este cuento?
6. Elección del personaje preferido de cada niño en cada cuento: ¿quién nos gustó más en este cuento?, ¿a cuál de los personajes te gustaría parecerte?
7. Comentarios acerca del final del cuento: ¿les gusta el final de este cuento?, ¿qué más les gustaría que pasara?, ¿qué puede pasar después?
8. Elección del cuento preferido de cada niño: ¿cuál es el cuento que más nos gustó?, ¿cuál es el cuento que no nos gustó mucho?, ¿por qué?

Fuente: elaboración propia.

En la lectura de textos informativos, se apela a la participación del lector activo al hacerse preguntas sobre contenido y forma del texto, algo que se asocia tradicionalmente a la lectura denominada *estética*, con una tipografía variada, con una disposición espacial fragmentada, que alterna títulos y subtítulos, así como con la iconografía que a veces debe leerse de manera independiente, que juega con el espacio y el color: mapas, fotos, dibujos, esquemas, etc. (Garralón, 2013).

Cuando los lectores aprenden a plantearse preguntas sobre el texto, revisan y comprueban su comprensión (Beuchat & Condemarín, 1989; Condemarín, 1989). De la misma manera, dentro del texto existen claves simbólicas dadas por el vocabulario. Algunas preguntas que permiten orientar la lectura de un texto se dirigen a ayudar al lector para que sea cada vez más consciente de eso que lee: ¿qué sé del tema?, ¿cómo sé lo que sé?, ¿cómo lo pensé?, ¿cómo me di cuenta? (Furman, 2016). Todos los aspectos del contenido de los textos pueden ser analizados con ayuda de las preguntas de apoyo, que se introducen de manera gradual de acuerdo al nivel de complejidad (Solovieva & Quintanar, 2020).

En el caso de la lectura de los textos especializados, muchas veces la comprensión del texto depende de la adecuada interpretación de las

claves gráficas y tipográficas (Condemarín, 2010), por ejemplo, cuando el lector conoce términos como: características, semejanzas, diferencias y clasificaciones (Condemarín, 1989). También hay claves tipográficas y gráficas, como subtítulos, esquemas, subrayados o letras en negrita, índices, glosarios, tablas de contenido, láminas ilustrativas, dibujos técnicos, croquis y registros (Condemarín, 2010). El trabajo con los términos y medios simbólicos propios de cada área de conocimiento se debe llevar a cabo específicamente durante la introducción y las actividades planteadas en cada una de ellas (Solovieva & Quintanar, 2021; Talizina, 2017, 2019).

La lectura como complejo proceso intelectual

En la edad escolar, la lectura se constituye en una actividad consciente, voluntaria, y reflexiva, que gradualmente se reduce y se interioriza, adquiriendo un carácter altamente específico con el uso del lenguaje. Para ello, se requiere de un proceso de enseñanza en la introducción de la lectura que se verifica como formación de las acciones mentales por etapas (acciones materializadas, acciones perceptivas y acciones verbales), de manera colectiva, guiada, sistemática, organizada, planificada e intencional (Solovieva & Quintanar, 2017).

Desde la edad escolar y en las etapas posteriores de la vida humana, la lectura se concibe como una actividad cognoscitiva que opera en el plano verbal, que utiliza medios de la lingüística. Dicha actividad intelectual implica las características del desarrollo y de la personalidad, como la voluntad, la motivación cognoscitiva, la imaginación, la reflexión y la posibilidad de usar signos y símbolos como medios propios en todos los planos, pero específicamente, en el plano lógico-verbal. El lenguaje deja de cumplir únicamente una función comunicativa y se convierte en el medio de comprensión de diversos tipos de textos: descriptivo, expositivo, científico, argumentativo, narrativo, literario, publicitario e instructivo. De la misma manera, el lenguaje cumple diversas funciones en la vida del niño: comunicativa, que permite organizar los contactos sociales y vínculos con los demás; reguladora, que permite transformar el propio comportamiento; mediadora, que le posibilita elaborar, comprender e internalizar información; e intelectual, que permite adquirir y amplificar el universo de conceptos.

La lectura como actividad intelectual interviene en la adquisición de la personalidad, ya que induce a la reflexión, a la construcción de nuevos sentidos, busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto en el ámbito personal como social (Robledo, 2010). La lectura puede ser un camino para descubrirse, construirse y reconstruir una representación de sí (Petit, 2001, 2015; Rumelhart *et al.*, 1986). A su vez, la

adecuada comprensión de textos depende del tipo de trabajo metodológico que los maestros han realizado con el niño y del grado de consciencia que se tiene sobre el funcionamiento del lenguaje y de sus niveles de organización, tales como el fonológico, el léxico-morfológico, el sintáctico-gramatical y el nivel del sentido general del texto escrito.

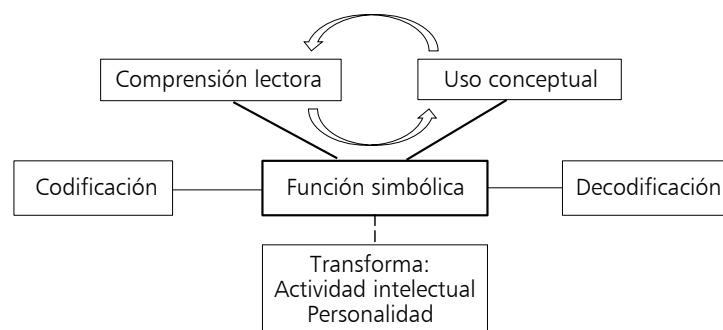
Cuando es el niño mismo el que lee en voz alta, intervienen diferentes eslabones, desde el motivo (interés, conservación de la tarea) hasta la expresión verbal con contenido afectivo-emocional (análisis de los elementos esenciales, síntesis de los elementos esenciales). Así como lo plantean Solovieva y Quintanar (2017, 2019), esta secuencia de acciones puede alcanzar un alto nivel de desarrollo, convirtiéndose en un proceso interno, automatizado, reducido, fluido y preciso, cuando toda la actividad se subordina al objetivo cognitivo de la adquisición de información y del sentido profundo de la lectura.

Para lograr un aprendizaje lector en un nivel complejo, se requiere también de un desarrollo complejo de la función simbólica en el nivel verbal. En este proceso es importante tener un conocimiento amplio del mundo y su expresión a través de las unidades léxico-morfológicas (vocabulario).

La función simbólica a nivel de modelación que se adquiere en la escuela primaria permite adquirir conceptos complejos, relacionados con la adquisición del lenguaje y con un conocimiento reflexivo, en lugar del conocimiento intuitivo e involuntario que predomina en la edad preescolar. En la escuela primaria, el niño aprende a concienciar los niveles fonológico, morfológico, gramatical y sintáctico de su propio idioma, así como de los idiomas extranjeros.

La función simbólica es necesaria en la comprensión y en el desarrollo intelectual del niño en edad escolar, toda vez que se requiere de la codificación, la decodificación y la modelación para la transformación de la actividad intelectual y la personalidad (figura 7).

Figura 7
Función simbólica en el proceso lector



Fuente: elaboración propia.

A modo de reflexión final

En este artículo se ha reflexionado sobre la importancia de alcanzar un desarrollo complejo de la función simbólica en la edad preescolar antes de iniciar con el aprendizaje convencional del proceso lector de los niños en edad escolar. Se concluye que los métodos de enseñanza en la edad preescolar deben modificarse esencialmente para garantizar la introducción de las actividades compartidas, comunicativas, dialógicas y colaborativas, correspondientes a cada edad del desarrollo psicológico del niño, a fin de lograr las habilidades que se necesitan en los niveles complejos de las acciones materializadas, perceptivas y verbales de la función simbólica, lo cual está orientado a favorecer positivamente el trabajo sobre el proceso lector en la escuela primaria. Sin este despliegue complejo de la función simbólica en la edad preescolar se podrían presentar dificultades en la adquisición y desarrollo del proceso lector y, por consiguiente, en toda la actividad intelectual que requiere trabajo con la información nueva y con el uso de conceptos científicos.

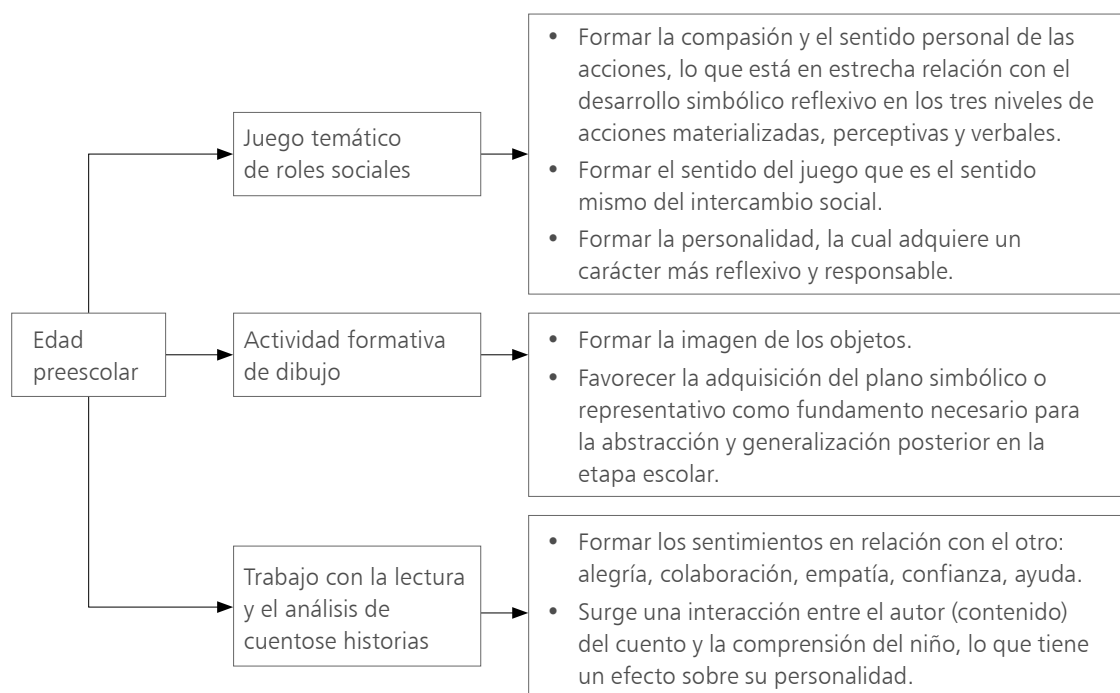
Los métodos específicos que, desde la perspectiva histórico-cultural y la teoría de la actividad, pueden ser utilizados para el desarrollo de la función simbólica, previo a la adquisición formal de la lectura, son: el juego temático de roles sociales, el dibujo como actividad formativa y el trabajo con la lectura y análisis de cuentos e historias. En ellos se requiere de la orientación dirigida por parte del adulto para la formación de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal, como producto de las acciones del niño (figura 8). Asimismo, en estos métodos se requiere crear condiciones para garantizar la interacción con las acciones nuevas en las que se usan medios externos de apoyo (objetal, material, simbólica, perceptivo, esquemático o verbal, corporal, gestual) entre el adulto y el grupo de niños. La acción se despliega y se exterioriza ante el grupo de niños para reducirla gradualmente hasta su interiorización (Galperin, 2009).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que cuando se genera un óptimo desarrollo de la función simbólica con los métodos discutidos, se posibilita la formación del proceso lector consolidado, automatizado y desplegado, lo que permitirá a los futuros ciudadanos tomar decisiones concernientes a su vida y a la sociedad en la que viven. Es decir, se contribuye con la formación de personas capaces de pensar, de buscar la información que necesitan para resolver problemas de la vida y de tomar decisiones consecuentemente (Garraón, 2013).

Las acciones lúdicas compartidas desde la edad preescolar posibilitan la adquisición gradual de experiencias simbólicas en el nivel voluntario y reflexivo que hacen parte del proceso lector en la edad escolar. Estas

actividades también ayudan a la formación tanto de la responsabilidad de las propias acciones del niño como de los motivos, intereses e iniciativas respecto a qué tipo de lecturas elegir y, por lo tanto, a la formación del comportamiento moral. El periodo del desarrollo infantil en el que se inicia la enseñanza de la lectura constituye una etapa compleja, y se requiere por tanto de metodologías distintas para la etapa preescolar y escolar. El adulto debe tener siempre a la vista la actividad rectora que garantiza el desarrollo psicológico del niño, para de esta forma contribuir con la formación de la memoria voluntaria, la percepción espacial, el vocabulario, la comprensión del lenguaje oral, la consciencia respecto a la correspondencia entre el sonido y la letra, la fluidez y la formulación de hipótesis en diálogos respecto al contenido de los textos en el nivel de las acciones verbales.

Figura 8
Métodos para el desarrollo de la función simbólica



Fuente: elaboración propia.

La función simbólica en el nivel de las acciones verbales con estructura gramatical compleja (a nivel semántico, sintáctico y léxico) y un alto contenido emocional, contribuye con el desarrollo de las representaciones mentales más profundas y complejas en el proceso lector. Esto quiere decir que el nivel de las acciones verbales se constituye en un proceso externo que se interioriza gradualmente con el uso del lenguaje e involucra motivos,

intenciones y necesidades. Es así como las representaciones mentales se convierten en expresión verbal más elaborada que se transforma en últimas en pensamiento.

En la lectura, gracias a la identificación y comprensión de estructuras gramaticales diversas y complejas del lenguaje, las acciones verbales pueden dar ocasión a un número prácticamente infinito de variantes posibles de la expresión de un pensamiento más sofisticado, lo que se expresa en el uso de vocabulario nuevo y de estructuras oracionales más elaboradas. De esta manera, se puede decir que la complejización de la función simbólica en el nivel de las acciones verbales contribuye con la complejización de las representaciones mentales del pensamiento, y viceversa. Estas dinámicas posibilitan transformar las propias ideas y las estructuras oracionales, así como estructurar el pensamiento para enfrentar las complejidades del mundo al comprenderlo mejor, desarrollando variadas habilidades de comprensión de lectura y capacidad para sortear la presencia de dificultades.

Como sostienen Uccelli *et al.* (2014), las dificultades en la comprensión de lectura en la edad escolar están asociadas al conocimiento del lenguaje de los textos, el cual varía de acuerdo al contexto, objetivo y forma de uso. Las investigaciones revelan en este sentido que el lenguaje de los textos presenta diversas formas y funciones, muy diferentes al lenguaje cotidiano que usan los estudiantes en el día a día (Uccelli *et al.*, 2020).

La falta de conocimiento en el lenguaje se presenta por falta de oportunidades para acceder a ese lenguaje de los textos (Uccelli *et al.*, 2018). Por esta razón, es importante por ejemplo que los niños tengan la posibilidad de participar en actividades enriquecidas de análisis de cuentos y de textos informativos en las que puedan expresar sus ideas en diálogos sobre temas interesantes. De esta manera, les será posible empezar a conocer conectores lógicos académicos (e.g. sin embargo, no obstante, por el contrario, entre otros), así como palabras y estructuras gramaticales complejas con precisión léxica; también podrán identificar la forma como se organizan los textos informativos, que es diferente a la narrativa, reconocer referencias conceptuales y la perspectiva del autor, para adoptar un punto de vista personal, y conocer la estructura de la organización del texto para hacer la conexión lógica de ideas (Uccelli *et al.*, 2014).

Lo anterior significa que el desarrollo del lenguaje se presenta a lo largo de la vida a medida que los niños participan en actividades diferentes y enriquecidas lingüísticamente. El lenguaje de los textos es muy particular y se aprende realizando actividades contextualizadas en las que se tiene la posibilidad activa de usarlo en diálogos sobre ideas para compartir conocimientos (Uccelli *et al.*, 2018). Estas formas complejas del lenguaje

científico y literario exigen altos desarrollos de formación de la función simbólica que no se pueden limitar a los niveles de sustitución y representación (Piaget, 1983).

Las ideas expresadas en el artículo permiten establecer una relación genética entre los niveles de la adquisición de la función simbólica y su importancia para las actividades de juego simbólico (Piaget, 1994) y de roles (Elkonin, 1980), al igual que para la adquisición formal del proceso de lectura como ejercicio intelectual sobre la comprensión de los textos escritos (Solovieva & Quintanar, 2020). En este sentido, nuestra posición varía tanto de una aproximación tradicionalista, que plantea métodos de repetición y reforzamiento, como de la postura constructivista que plantea modos inespecíficos de enriquecimiento del contexto, adivinanza intuitiva; ninguna de estas metodologías aborda la formación gradual de la función simbólica por etapas, desde la actividad de juego hasta la actividad intelectual con contenido verbal formal.

Así pues, entre más se fomente la expresión de ideas verbales de un texto en grupo desde las primeras etapas de escolaridad, mejores niveles de comprensión se podrán alcanzar, contribuyendo por consiguiente a que los niños sean hábiles en el uso del lenguaje en diversos contextos comunicativos, que realicen razonamientos argumentativos con una perspectiva social y que utilicen un lenguaje analítico (Uccelli *et al.*, 2014). De esta manera, se ayuda a que el niño experimente el proceso lector como comprensible y necesario, con un sentido que le permite aprender y recorrer nuevos caminos en el transitar de la vida.

Los estudios futuros deben dirigirse a la implementación de métodos de intervención e investigación comunicativos e interactivos en la edad preescolar que garanticen el desarrollo óptimo de la función simbólica en distintas poblaciones y condiciones de vida, considerando los procedimientos propuestos desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad. También es indispensable implementar la evaluación del nivel de adquisición de la función simbólica, como forma de promover medidas preventivas que permitan disminuir el fracaso escolar derivado de la pobre adquisición de esta función y por consiguiente del proceso lector, lo que conduce a una lectura superficial y mecánica.

De la misma manera, es recomendable realizar estudios longitudinales de carácter experimental, que muestren cómo se complejiza la función simbólica en el proceso de aprendizaje de lectura en diferentes grados de la edad escolar. En este sentido, esta investigación puede orientar futuros estudios que profundicen en las cuestiones aquí analizadas, contribuyendo a mejorar el conocimiento sobre el desarrollo y complejización de la función simbólica en la edad preescolar y escolar.

Sobre las autoras

Claudia Ximena González-Moreno cursó el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, México. Especialista en literatura infantil y juvenil y magistra en educación con énfasis en desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizajes en sistemas educativos por la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Yulia Solovieva es doctora en ciencias psicológicas por la Universidad Estatal de Moscú, profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Doctora *honoris causa* por la Universidad Nacional del Perú.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO, Porto Alegre, PUCRS, 39*(3), 352-361.
- Abusamra, V., Difalcis, M., Martínez, G., Low, D., & Formoso, D. (2020). Cognitive Skills Involved in Reading Comprehension of Adolescents with Low Educational Opportunities. *Languages, 5*(34), 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Balbi, A., Von Hagen, A., Cuadros, A., & Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(1), 31-48. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.4>
- Barrera-Osorio, F., De Barros, A., Dyden-Peterson, S., Mulimbi, B., & Uccelli, P. (2020). Levers for learning. The relationship between school-level factors and literacy outcomes in low-income schools in Colombia. *Comparative Education Review, 64*(2). <https://doi.org/10.1086/708431>
- Beuchat, C., & Condemarín, M. (1989). *A ver, a ver, ¿vamos a leer?* Editorial Universitaria.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología, 5*(2), 56-69.
- Condemarín, M. (1989). *Lectura temprana*. Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. (2010). *Taller de lenguaje II*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Pablo del Río.
- Elkonin, D. B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Elkonin, B. D. (2012). Source and driving forces for development. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 11*(5), 1525-1533.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M., & Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria, 36* (1), 273-288.

- Furman, M. (2016). *Educación de mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Fundación Santillana.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Panamericana.
- Galperin, P. Y. (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). Trillas.
- González-Moreno, 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. <https://doi.org/10.18270/chps.v17i2.2100>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. <https://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- González-Moreno, C. X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-41. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19-31. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- González-Moreno, C. X. (2016). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares [tesis de doctorado]. Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- González-Moreno, C. X. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>
- González-Moreno, C. X. (2019). La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(2), 75-101. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v10n2a04>
- González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>
- González-Moreno, C. X. (2022a). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(1), 299-320. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- González-Moreno, C. X. (2022b). Formación de las imágenes internas de los objetos en un niño con trastorno del déficit de atención. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 12(23), 5-15.

- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19-31. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Lisina, M. I. (1986). *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A. R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Toray-Masson.
- Mareovich, F. (2014). La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière. *Panorama*, 8(15), 9-21.
- Martiniano, R. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Libro Amigo.
- Pennac, D. (2019). *Como una novela*. Anagrama.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1983). *Estudios sociológicos*. Ariel.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2017). *La poética de la infancia*. Luna Libros.
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Panamericana.
- Reyes, Y. (2021). *El reino de la posibilidad*. Lumen.
- Rivière, A. (1985). Hacia una nueva concepción de la función de las representaciones en el razonamiento: el modelo de los niveles de representación. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 40(4), 667-702.
- Rivière, Á. (1986/2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comps.), Ángel Rivière. *Obras escogidas* (vol. II, pp. 109-131). Panamericana.
- Rivière, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. I, pp. 113-130). Alianza Editorial.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Norma.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G., & Williams, R. J. (1986). Learning internal representation by error propagation. En D. E. Rumelhart y J. L. McClelland (eds), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (vol. 1, pp. 318-362). MIT Press.
- Salmina, N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. (1989). *Tipos y formas de materialización de la enseñanza*. Universidad Estatal de Moscú.

- Salmina, N. (2010). Indicadores de preparación de los niños para la escuela. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp. 67-74). Trillas.
- Salmina, N. (2019). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Antología del desarrollo del niño en la edad preescolar* (pp. 75-86). Trillas.
- Salmina, N., & Filimonova, O. (2001). *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), 1-13.
- Solovieva, Y. (2016). Enseñanza del lenguaje escrito. Metodología y actividades para la enseñanza. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25(2), 167-182.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016a). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar. De la teoría a la práctica*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016b). *Actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico-cultural*. EOS.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2021). Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina. *Obutchénie: R. de Didat. ePsic. Pedag. Uberlândia. MG*, 5(2), 279-303.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. X., & 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. <https://cyberleninka.ru/article/n/indicators-of-reflection-during-acquisition-of-symbolic-actions-in-preschool-colombian-children>
- Solovieva, Y., López, A., & Quintanar, L. (2015). Formación de la función mediadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação em Questão, Natal*, 52(37), 11-35.
- Solovieva, Y., & González-Moreno, C. X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 257-65. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v64n2/v64n2a11.pdf>
- Solovieva, Y. (2020). La importancia del juego en el marco del aprendizaje escolar y el uso regulativo del lenguaje. En V. Feld y M. F. Pighín (comps.), *Neuropsicología del Aprendizaje* (pp. 93-110). Lugar Editorial.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y producción del lenguaje*. Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (CONCYTEP).

- Talizina, N. F. (2017). La formación de los conceptos matemáticos. En N. Talizina, Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad* (pp. 23-36). CEIDE.
- Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Harvard University Press.
- Torrado, O., Solovieva Y., & Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 1-33. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Uccelli, P., Demir-Lira, E., Rowe, M., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Advance publication. Child Development*, 90(5), 1650-1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., & Qin, W. (2020). The language for school literacy: Widening the lens on language and reading relations. En E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso y N. K. Lesaux (eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5, pp. 155-179). Routledge.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas* (Tomo I). Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Tomo III). Visor.
- Vigotsky, L. S. (2015). *Psicología del arte*. Fontamara.