

La función simbólica y su rol en la adquisición lectora

The symbolic function and its role in reading acquisition

Claudia Ximena González-Moreno*

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

clauxigo@hotmail.com

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

Recepción: 13 de febrero de 2023

Aprobación: 14 de noviembre de 2023



Yulia Solovieva

Universidad Autónoma de Puebla, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscú, Rusia

aveivolosailuy@gmail.com

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

RESUMEN

La función simbólica se transforma hacia los niveles de esquematización y modelación en la transición de la edad preescolar a la edad escolar. Al respecto, se busca precisar las posibilidades de desarrollo simbólico en la edad preescolar a través de la actividad de juego de roles sociales y en la edad escolar a través del aprendizaje de la lectura. Se discute el rol del adulto en el proceso del desarrollo simbólico, así como sus implicaciones en el desarrollo psicológico de la personalidad. Se concluye que la función simbólica y su complejización se constituyen en una necesidad del desarrollo psicológico de la edad preescolar en el niño antes de la introducción formal de la lectura en la edad escolar.

PALABRAS CLAVE: función simbólica, lectura, psicología del desarrollo, juego, infancia.

ABSTRACT

The symbolic function is transformed towards the levels of schematization and modeling in the transition from preschool age to school age. We seek to specify the possibilities of symbolic development in preschool age through the activity of social-role play and in school age through learning to read. The role of the adult in the symbolic development process is discussed, as well as its implications in the psychological development of the personality. It is concluded that the symbolic function and its complexity constitute a necessity for the psychological development of preschool age in the child prior the formal introduction of reading at school age.

KEYWORDS: symbolic function, reading, developmental psychology, play, infancy.

INTRODUCCIÓN

La función simbólica es definida como el uso de diversos medios externos como sustitutos de algún objeto o acción. Involucra la posibilidad de dominar signos y símbolos accesibles para el niño de acuerdo con su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina, 1988). Los signos y símbolos son instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano a diferencia de las herramientas físicas que permiten transformar al medioambiente (Vigotsky, 1996).

El estudio del desarrollo de la función simbólica es un tema fundamental en el ámbito de la educación y la psicología (Salmina, 1988; Vigotsky, 1995; Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2016). La función simbólica garantiza la mediatización de todos los procesos psicológicos gracias a la posibilidad de uso, sustitución, modelación y, por último, creación de los medios psicológicos nuevos (Salmina, 1988). La mediatización transforma las funciones psíquicas superiores y garantiza la existencia de la memoria lógica, el pensamiento verbal y la atención voluntaria (Vigotsky, 1991, 2001).

*AUTORA PARA CORRESPONDENCIA

clauxigo@hotmail.com

La función simbólica constituye una premisa esencial para la adquisición de la actividad intelectual. Dicha adquisición se da por la vía desde lo externo hacia lo interno, como el proceso de interiorización de los medios culturales (Vigotsky, 1995). Gauvain (1995: 30) afirma que “los instrumentos y los recursos simbólicos son desarrollados y utilizados por la cultura para apoyar la actividad mental. Como tales, desempeñan un papel central en el desarrollo y la organización de las habilidades cognitivas”. La capacidad simbólica amplía el horizonte intelectual y libera al ser humano de las limitaciones de tiempo y espacio (DeLoache, 1991, 2002).

La función simbólica le da al niño la posibilidad amplia para el desarrollo emocional y cognitivo desde la edad preescolar y continua en las edades posteriores porque con el uso de medios simbólicos externos se logra la regulación de las emociones y el pensamiento. Gradualmente, durante la edad escolar, dicha regulación pasa al plano psicológico interno, gracias a la interiorización de los medios simbólicos (Vigotsky, 2001).

La función simbólica es una formación psicológica nueva o neoformación que surge en la edad preescolar temprana dentro de la actividad de uso de los objetos culturales (Borges *et al.*, 2020). Una neoformación se refiere a una formación psicológica nueva que surge en cada edad del desarrollo sin la cual el niño no puede progresar en su desarrollo intelectual, social, emocional y personal (Elkonin, 1980). Cada neoformación surge durante la participación del niño en las actividades rectoras. Por ejemplo, la actividad rectora de la primera edad (0-1 año) es la comunicación afectivo-emocional que permite el desarrollo del lenguaje y la caminata en el niño; en la edad preescolar temprana (1-3 años) es el juego de manipulación de objetos el que conduce al desarrollo del significado de estos, de las palabras y de las acciones; en la segunda edad preescolar (3-6 años) es el juego temático de roles sociales el que permite el desarrollo de la función simbólica, la actividad voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada y la imaginación narrativa creadora.

La función simbólica se desarrolla en la actividad conjunta y compartida entre el adulto y los niños en interacciones comunicativas dialógicas. La función simbólica se transforma de manera notable en la transición de la edad preescolar menor a la edad preescolar avanzada durante la participación del niño en la actividad correspondiente a su edad psicológica, que es la actividad de juego temático de roles sociales (González-Moreno, 2015). En este periodo, la función simbólica pasa de las manifestaciones de sustitución elemental (por ejemplo, acción aislada, relación de acciones, cadena de acciones, acciones simbólicas desplegadas) y la representación (por ejemplo, el niño utiliza medios verbales y no verbales cuando imagina que es un pez que nada en el mar) a la esquematización (por ejemplo, realizar movimientos de acuerdo con signos como flechas en el piso, uso de fichas de colores como representación de los turnos para realizar una acción) y modelación (por ejemplo, uso de fichas para construir un edificio que se observa en un plano en el juego de roles con la temática de los arquitectos) (Salmina, 2013). En la edad escolar, la función simbólica ejerce un papel central en el desarrollo de la actividad intelectual que se basa en el uso de conceptos de las asignaturas básicas (Davidov, 2000; Abusamra *et al.*, 2020; Solovieva y Quintanar, 2021) y, por consiguiente, en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.

Cuando se identifican dificultades en la adquisición de la función simbólica hay problemas en el desarrollo de sus niveles: materializado (uso de sustitutos objetales), perceptivo (uso de dibujos) y verbal (uso de la palabra). 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 (González Moreno y Solovieva, 2015). Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico conceptos o situaciones, por medio del uso de símbolos, para resolver problemas diversos (González-Moreno *et al.*, 2016). Las acciones verbales simbólicas se refieren al aspecto lingüístico de la acción (Solovieva y González-Moreno, 2016).

Las investigaciones refieren que las dificultades en la adquisición y desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar están asociadas a un bajo desempeño en la edad escolar al afectarse los niveles de representación, conceptualización, abstracción e inferencia del proceso de comprensión lectora (De Zubiría, 1996; Abusamra *et al.*, 2008; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno y Solovieva, 2016; Abusamra *et al.*, 2020; González-Moreno y Solovieva, 2024a).

En Colombia, de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba PISA 2018, un 45.29% tiene un nivel bajo en la comprensión lectora, dado que logran identificar únicamente el significado literal de oraciones o pasajes cortos, o solo palabras individuales. También, se evidenciaron dificultades relevantes con la capacidad de análisis reflexivo y crítico, así como en la habilidad para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones (Pontificia Universidad Javeriana-Laboratorio de Economía de la Educación, 2021).

De acuerdo con lo mencionado, el desarrollo de la función simbólica es un requerimiento previo para el aprendizaje, por lo que es necesario analizar cómo se forma y cómo apoyar la transformación que se genera de la edad preescolar a la edad escolar. El aprendizaje se concibe como toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien la ejecuta, a la incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades que ya se poseían (Galperin, 2001).

1. CONCEPCIONES ACERCA DEL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

La falta de claridad conceptual y de resultados experimentales respecto al desarrollo simbólico muestra una comprensión ambigua del fenómeno. En la psicología tradicional, el desarrollo se percibe como una suma de funciones diferentes; por lo tanto, el desarrollo de la función simbólica se analiza por separado de otro fenómeno psicológico (Piaget, 2001). Por el contrario, Vigotsky, el creador de la psicología no clásica tenía un enfoque sistémico hacia la consciencia humana y propone los sistemas psicológicos como una unidad de análisis del desarrollo. Eso significa que el desarrollo de la función simbólica se contrasta principalmente desde la psicología a partir de dos posturas: Jean Piaget y Lev Vigotsky.

Piaget (1991: 114) plantea que el desarrollo de la función simbólica “es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y de los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados)”. Para Piaget (2001), la conducta adaptativa de los niños y su actividad de utilizar signos se tratan como fenómenos análogos. En sus experimentos se estudiaba lo que el niño tiene, y no se le atribuye importancia a ningún tipo de orientación. Piaget (2011) distinguía dos tipos de representación, en su sentido más amplio, la representación es idéntica al pensamiento. En su sentido más estricto, la representación se limita a la imagen mental o la memoria, la evocación simbólica de realidades ausentes (Piaget, 2001). En la teoría de Piaget, la función simbólica se relaciona con la aparición espontánea del juego libre y de la representación de los objetos y situaciones ante su ausencia. No se establece el puente entre dicha manifestación de la representación y el simbolismo del juego infantil con la adquisición de las acciones intelectuales. Pareciera ser que la función simbólica es algo transitorio que caracteriza a la edad preescolar o al periodo de las operaciones concretas y al egocentrismo infantil, y luego se sustituye por las operaciones lógico-formales. En esta postura no queda clara la relación entre la función simbólica en la edad preescolar y el estadio lógico-verbal o del pensamiento formal del adulto. Todas estas etapas surgen de manera espontánea sin una participación notoria del adulto.

Por otra parte, para Vigotsky (1995) y sus seguidores, psicólogos histórico-culturales, la función simbólica se desarrolla en la interacción social, en las actividades conjuntas, en las que se usan los objetos culturales como sustitutos de otros. En esta concepción, el proceso de desarrollo de la función simbólica es activo y depende de la forma de organización y orientación de la actividad (Solovieva y Quintanar, 2012). Para Vigotsky (1996), la función simbólica no puede limitarse a un uso imitativo de objetos o palabras, sino que requiere siempre de una participación activa y reflexiva del niño en las actividades guiadas y comunicativas.

Dentro de la concepción histórico-cultural del desarrollo, los signos y los símbolos se reconocen como los instrumentos psicológicos esenciales que transforman el mundo de la psique (Vigotsky, 2001). La posibilidad de usar signos y símbolos externos e internos permiten que el niño participe en las interacciones sociales con los demás y, de esa forma, se transforme a sí mismo (Vigotsky, 1995). El signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo proceso en el desarrollo (Vigotsky, 1991). Vigotsky (1995) afirma que los

signos se usan, en primer lugar, en el nivel social y material externo y, en segundo lugar, en un nivel individual, interno e ideal. Esto significa que los signos internos pueden aparecer sólo después de que lo hacen las acciones externas correspondientes, en donde tales signos son utilizados como objetos externos (Vigotsky, 1991, 1996).

La función simbólica en el desarrollo cultural del niño, de acuerdo con Vigotsky (1995), aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el plano social y después en el psicológico. Al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Esta afirmación es considerada como una ley en el enfoque histórico-cultural, en donde el paso de lo externo, de lo social a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones (Vigotsky, 1995). La acción simbólica surge desde el plano externo objetual: como sustitución de un objeto por el otro. Dicha sustitución implica que surja el plano de la acción materializada, donde un objeto externo cumple no una operación funcional de su uso, sino que se emplea como sustituto. Para Vigotsky, los signos son nexos que se construyen y crean en el curso de la interacción (Riviére, 1984).

Es importante señalar que el origen de la función simbólica es cultural (Vigotsky, 1995). La función simbólica surge no solo en una interacción social comunicativa, sino únicamente ante la necesidad de representar, sustituir, esquematizar y modelar (Salmina, 2013). Es un requisito indispensable para todo el desarrollo intelectual. Dichas acciones intelectuales han aparecido en las épocas históricas remotas y han pasado por diversas transformaciones hasta la época actual en las épocas históricas remotas y ha pasado por diversas transformaciones hasta la época actual. El carácter histórico implica considerar que las funciones psicológicas superiores se conforman dentro de la historia universal de la humanidad y no son procesos que se expliquen por los aspectos biológicos, orgánicos o genéticos (Quintanar, 2001). El ser humano hereda una vida psíquica, es decir, la capacidad para reaccionar a estímulos externos como un equipo biológico (Solovieva, 2004). El cerebro es fundamental; sin él no se puede dar esa vida psíquica (Quintanar, 2001). Al mismo tiempo, las complejas adquisiciones culturales no están limitadas a la consideración del sistema nervioso. El cerebro es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo psicológico humano. La función simbólica se empieza a formar a partir de la interacción social del sujeto cuando los objetivos de la interacción rebasan el nivel de las simples manipulaciones del uso directo de los objetos (Solovieva y Quintanar, 2010; Solovieva *et al.*, 2020). Para un estudio apropiado de la función simbólica es necesario revisar con precisión los tipos de actividades, en donde surge y se perfecciona, así como las condiciones negativas y positivas de su adquisición.

La función simbólica surge alrededor de los dos años de edad dentro de la actividad de uso de los objetos culturales en las condiciones de la posibilidad de sustitución representativa de un objeto por otro (Borges *et al.*, 2020). Esta función no emerge si no hay acceso a los objetos culturales o sin una participación activa del adulto quien señala, describe, caracteriza y explica el uso de los objetos y juguetes. Más adelante, la función simbólica se perfecciona hacia la posibilidad amplia y variada de diversos medios de sustitución y representación en la actividad infantil que se denomina juego simbólico (Solovieva y Quintanar, 2012).

A lo largo de la edad preescolar se pueden precisar las actividades que favorecen el desarrollo positivo y progresivo de la función simbólica. Los tipos de actividades a través de las cuales la función simbólica logra desarrollarse son el juego temático de roles sociales, el dibujo, la dramatización y la construcción de modelos y esquemas (Poddyakov, 2010; Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2013), además de la participación del niño en la lectura compartida de literatura infantil que lee el adulto junto con la posibilidad de analizar y representar los aspectos de su contenido (González-Moreno, 2020; Solovieva y Quintanar, 2021).

2. ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE JUEGO TEMÁTICO DE ROLES SOCIALES CON EL USO DE MEDIOS SIMBÓLICOS

En diversas formas de la manifestación de la actividad psicológica del niño es posible considerar el motivo (objeto de la actividad), el objetivo (meta que se refleja en la conciencia), la base orientadora de la acción que

permite realizar la acción simbólica con significado, los pasos operacionales y el resultado (Leontiev, 2000; Solovieva y Quintanar, 2010).

Las acciones simbólicas incluyen las siguientes operaciones: elección del objeto para la sustitución a partir del recuerdo (imagen interna evocada), la evocación de las acciones correspondientes al objeto con el que se realiza la acción y la ejecución de las acciones de sustitución (Solovieva y Quintanar, 2012; Bonilla *et al.*, 2012; González-Moreno, 2019).

El tipo de actividad más utilizado para estudiar y, en consecuencia, formar la función simbólica en la edad preescolar es el juego temático de roles (Solovieva y Quintanar, 2012; Bonilla y Solovieva, 2017; González-Moreno, 2019; González-Moreno & Solovieva, 2019a, 2019b). En los estudios psicológicos con niños preescolares, los investigadores afirman que la inclusión de reglas en forma simbólica a través de imágenes y gestos y otras diversas formas de representaciones en el juego aporta significativamente a la adquisición de la función simbólica (Solovieva y Quintanar, 2012; Solovieva *et al.*, 2015b; Solovieva *et al.*, 2016; Solovieva & González-Moreno, 2017), la actividad voluntaria, el respeto de reglas, la empatía, la posibilidad para tener amistad, la capacidad de asombro e imaginación del niño (Bodrova, 1998; Bodrova y Leong, 1996, 2001, 2003; Bergen, 2002; Hakkarainen, 2003; Bredikyte, 2011). Un indicador que señala la presencia de la función simbólica se refleja en la “acción representativa” del niño al sustituir un objeto por otro, al manipular el objeto como “otro” se transforma, cambia el significado de su uso (Salmina, 2013). Lo que resulta primordial es la utilización del objeto y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Esta es la clave de la función simbólica en el juego; lo que asigna la función de signo al objeto y le presta significado es el propio movimiento del niño, sus propios gestos (Vigotsky, 1996) y cuando le da el nombre al objeto durante el juego antes de realizar una acción con él (González-Moreno, 2016). La función simbólica se manifiesta con la sustitución de objetos en la actividad de juego simbólico y se complejiza en el juego temático de roles sociales, los juegos de mesa y los juegos deportivos (Solovieva y Quintanar, 2012).

La función simbólica requiere de un trabajo sistemático e intencional que proporciona el adulto a través de una metodología específica que implica niveles de formación y ayudas de acuerdo con las necesidades de desarrollo psicológico del niño (González-Moreno *et al.*, 2014; Solovieva *et al.*, 2015b; González-Moreno, 2016).

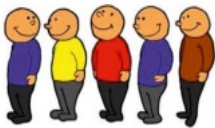
La función simbólica posibilita utilizar diversos medios externos (como signos y símbolos) para regular la actividad de juego temático de roles sociales en la edad preescolar (Solovieva y Quintanar, 2012; Solovieva *et al.*, 2015a; González-Moreno, 2016). Vigotsky (1996) define al signo como cualquier instrumento psicológico que modifica la estructura de la acción. Eso significa que la función simbólica se presenta de dos maneras, primero es externa (con el uso de medios externos: sustitutos objetales, símbolos materiales en lugar de los objetos, dibujos y palabras) y después se interioriza (se presenta con imágenes mentales, imágenes internas de objetos, conceptos, ideas y pensamientos) (Vigotsky, 1995). Este nivel de la acción mental implica la habilidad de realizar mentalmente una transformación determinada del objeto (Galperin, 2001). Al inicio, estos medios son propuestos por el adulto; más adelante, los niños logran ampliar los medios sustitutivos en las acciones y los utilizan con independencia e iniciativa. El desarrollo inicial de la función simbólica transcurre en la actividad de juego objetual que se convierte en el juego simbólico desplegado (Borges *et al.*, 2020).

La posibilidad posterior del desarrollo simbólico se relaciona con la inclusión del niño en las acciones compartidas de los niños con el adulto en el juego temático de roles sociales. Esta actividad, como cada actividad psicológica, requiere de la precisión de su motivo que se define como el objeto concreto de su necesidad (Leontiev, 1984).

En el juego temático de roles sociales, el adulto es otro participante. Esta actividad tiene una organización sistémica basada en el proceso de interiorización desde el plano externo, lo que garantiza el paso gradual al plano interno de la acción del niño. En cada momento, el adulto debe elaborar las orientaciones apropiadas para la participación de los niños de manera activa, creativa, intencional y propositiva en la actividad de juego temático de roles sociales, así como para la realización de acciones simbólicas (tabla 1).

TABLA 1

Ejemplo de uso de reglas y del contenido simbólico de los juegos con símbolos

Uso de reglas	Contenido simbólico de los juegos con símbolos
 Sigo el turno  Pido disculpas	Temática: La veterinaria Las fichas de colores significan el turno de entrada de los pacientes. Cada paciente recibe una ficha. La recepcionista llama a los pacientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los pacientes entran por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de la llegada de los pacientes. Como orden se utilizan figuras dibujadas en tarjetas. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los pacientes se ponen en fila en sus asientos en el pasillo siguiendo este orden. Los niños se ponen de acuerdo respecto al símbolo que indica “abierto” y “cerrado” en la veterinaria. Los niños inventan un signo que indica qué es la veterinaria.

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

3. LA FUNCIÓN SIMBÓLICA EN LA EDAD ESCOLAR

En la edad escolar se observa el cambio esencial en el desarrollo psicológico del niño, quien pasa a la etapa de la adquisición voluntaria y reflexiva de los conocimientos conceptuales; entre ellos adquiere los conceptos sobre su propio lenguaje y la habilidad lectora. La lectura, como una de las actividades del nivel del lenguaje escrito, constituye una adquisición fundamental en la edad escolar (Solovieva y Quintanar, 2021). La lectura se constituye en la puerta de ingreso de nuevos conocimientos, el mecanismo privilegiado para ampliar el horizonte intelectual, a través del cual el lector descifra los universos simbólicos y la estructura de las ideas del texto, determina el significado de las palabras, encuentra proposiciones subyacentes en las frases, descubre la estructura básica de las ideas del texto, halla la estructura argumental y derivativa, contrasta la obra del autor, la sociedad y los productos de la cultura (De Zubiría, 1996).

La lectura se debe considerar como una forma de la actividad intelectual y no como un hábito o función (Solovieva y Quintanar, 2021). La lectura debe conformarse no como una operación mecánica, sino como una actividad consciente, voluntaria e intencional conjunta y compartida que involucra los elementos intelectuales, lingüísticos, emotivos y discursivos compartidos con el adulto. Desde la teoría de la actividad (Talizina, 2000, 2019), en el inicio, el aprendizaje de la lectura es un proceso consciente, voluntario, reflexivo y mediatizado, que representa la adquisición de la experiencia humana de manera simbólica.

El aprendizaje de la lectura se inicia como un proceso compartido entre el niño y el adulto, quien ejerce la orientación externa de la actividad del niño (Solovieva y Quintanar, 2021). Considerando la propuesta de Solovieva y Quintanar (2016), el proceso de enseñanza de la lectura está mediatizado por el lenguaje y es dirigido por el adulto. En el proceso de aprendizaje de la lectura se interiorizan las propias acciones del niño con apoyo materializado y perceptivo a nivel fonético. Esto significa que el proceso de aprendizaje de la lectura 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.

Desde esta perspectiva, se plantea que la lectura se introduce como actividad materializada externa y desplegada. De manera gradual, esa actividad se reduce y se interioriza debido a que adquiere un carácter altamente específico con el uso del lenguaje.

En el aprendizaje de la lectura la función simbólica juega un rol esencial. En un primer momento se utilizan fichas blancas como medios de simbolización materializada para señalar las letras de la palabra. Después se utilizan fichas rojas para simbolizar las vocales que representan. Luego, se utilizan las fichas verdes para simbolizar las consonantes (figura 1, 2, 3 y 4).

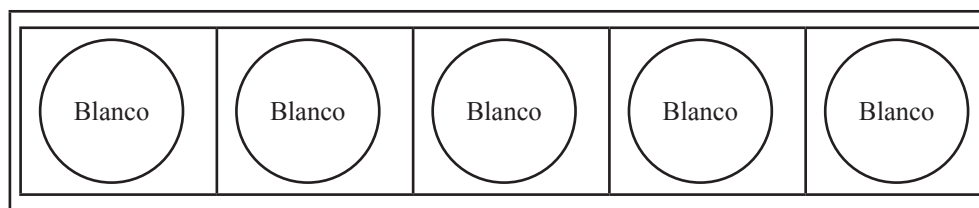


FIGURA 1

Ejemplo de uso de esquema materializado construido con círculos blancos para la palabra *cielo*

Fuente: elaboración propia.

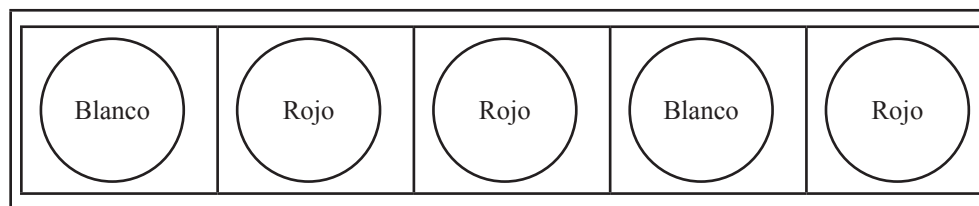


FIGURA 2

Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra *cielo* con la inclusión de sonidos vocálicos

Fuente: elaboración propia.

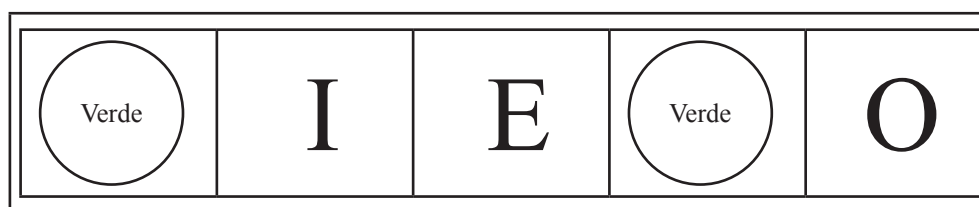


FIGURA 3

Ejemplo de uso de esquema materializado para la palabra *cielo* con el uso de letras para los sonidos vocálicos

Fuente: elaboración propia.

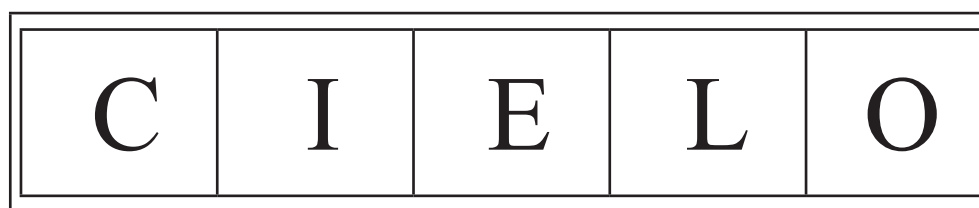


FIGURA 4

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

Fuente: elaboración propia.

En otras palabras, el método de formación de la lectura materializa los diferentes aspectos de la palabra sonora al reflexionar respecto al dibujo del esquema de la palabra con la ayuda de fichas blancas, la representación de las vocales (color rojo) y las consonantes (color verde), 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 análisis verbal de las palabras, los cambios de palabras, los juegos con palabras, la introducción de letras para los sonidos vocales y la construcción de palabras (Solovieva y Quintanar, 2016). El análisis verbal de la estructura de la palabra involucra el análisis de los sonidos de las palabras en el plano externo. En el plano materializado se utilizan las

letras correspondientes a los sonidos vocales y consonantes. En el plano perceptivo los niños leen las letras que representan los sonidos vocálicos y consonánticos. En el nivel verbal los niños realizan el análisis de las palabras sin utilizar los esquemas (Solovieva y Quintanar, 2016).

En la edad escolar el desarrollo simbólico posibilita la comprensión y apropiación de los símbolos que representan los sonidos de las letras. La palabra leída en voz alta constituye 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, 2016). Después de este leer fonético se desarrollan las habilidades para convertir las palabras en conceptos, las oraciones en proposiciones y el texto completo en estructura semántica (De Zubiría, 1996).

4. CONTENIDO PSICOLÓGICO DE LA LECTURA QUE INCLUYE A LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

Con la adquisición de la lectura se abren nuevas perspectivas para el desarrollo psicológico del niño. En la lectura se usa el lenguaje que se convierte en un instrumento decisivo del conocimiento humano, gracias al cual el hombre es capaz de salir de los límites de la experiencia sensorial (Luria, 1980). La lectura con el uso de la palabra forma los hábitos del pensamiento vigilante y cuidadoso para la toma de decisiones en la vida social y cultural. La palabra no solo duplica al mundo, sino que es el instrumento del análisis de ese mundo (Luria, 1980). El uso de la palabra en la lectura posibilita generar representaciones mentales del referente del texto, es decir, se produce un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el que el texto cobra sentido (Vega *et al.*, 1990).

El conocimiento del mundo real e imaginario se enriquece en especial a partir de la lectura compartida e independiente del niño escolar. La lectura induce a la reflexión, 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 es un camino para descubrirse, construirse y reconstruir una representación de sí (Petit, 2001, 2015). Cuando un niño encuentra un libro que le gusta, lo hace vivir en el espacio imaginario y establece relación con la realidad a través del uso del lenguaje (Petit, 2015). “Los niños consideran la lectura como un medio privilegiado para elaborar su mundo interior, y, en consecuencia, de manera indisolublemente ligada, para establecer su relación con el mundo exterior” (Petit, 2002: 15).

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones (Robledo, 2010). El significado del contenido del texto surge en esa incesante interacción del lector con los signos impresos. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude en la mente y es seleccionado para los signos siguientes (Hoyos-Flórez y Gallego, 2017). “Pero si éstos no concuerdan con el significado desarrollado hasta el momento, el lector debe revisarlo para asimilar las nuevas palabras, o debe comenzar nuevamente con diferentes expectativas” (Rosenblatt, 2002: 53).

5. DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

En diversas investigaciones psicológicas se ha encontrado que la organización de la actividad de juego temático de roles sociales determina el nivel de desarrollo de la función simbólica del niño en la edad preescolar (Solovieva y Quintanar, 2012; Solovieva y González-Moreno, 2017; González-Moreno, 2016, 2021, 2022), proporciona las bases de su formación para iniciar la edad escolar (Lázaro *et al.*, 2009; González-Moreno, 2015, 2016) y para participar en la actividad de aprendizaje de la lectura, por ejemplo (Solovieva y Quintanar, 2012). Esto significa que es necesario introducir y organizar las acciones simbólicas desde la edad preescolar en la actividad de juego temático de roles sociales. Se sugiere continuar con su formación en los siguientes niveles escolares a través de diversos y enriquecidos intercambios comunicativos y lingüísticos compartidos.

Mientras que los medios simbólicos que se usan en el juego temático de roles sociales son la sustitución, la regulación y la esquematización (por ejemplo, imágenes, objetos), en la lectura se trata de la modelación teórica de palabra a partir de los elementos estructurales (por ejemplo, fichas que obtienen un significado generalizador). Este es el nivel más complejo de la función simbólica.

En la transición de la edad preescolar a la escolar la función simbólica requiere de la orientación por parte del adulto hacia el niño. El adulto, en este caso, orienta para la introducción de las acciones intelectuales que requiere de la modelación externa esquematizada. En esta experiencia intelectual nueva la función simbólica posibilita relacionarse y vincularse de manera emocional con los demás a través del lenguaje verbal y no verbal; también permite aprender a pensar reflexivamente y pensar para aprender para transformar la estructura de las interacciones y vínculos sociales. En la edad preescolar muchas veces los significados están relacionados con el contexto del tema de juego, mientras que en la edad escolar los significados se desarticulan cada vez más del contexto de la experiencia inmediata por las representaciones más sólidas que alcanzan los niños a través de su participación en las actividades de la lectura y es así como surge la generalización teórica (Davidov, 1988; Talizina, 2019).

En esta edad se llega a ser más consciente de lo que se sabe, es decir, se habla de lo que se comprende con profundidad (Cuervo *et al.*, 2004), porque se reflexiona acerca del sentido de las palabras, oraciones y discurso y su variación según el contexto comunicativo. En la tabla 2 se presentan las características y el contenido psicológico de la actividad rectora en la edad preescolar y en la edad escolar considerando el desarrollo simbólico. En ambas edades los niños tienen la posibilidad de usar la función simbólica en el nivel de las acciones verbales para hacer preguntas e iniciar y mantener un tópico conversacional reflexionando respecto a las acciones correspondientes a la actividad rectora.

TABLA 2
Características de la actividad rectora en la edad preescolar y en la edad escolar

	Edad preescolar Juego temático de roles sociales	Edad escolar Aprendizaje de la lectura
Contenido	Posibilidad de elegir por su propia iniciativa los objetos de las acciones simbólicas en sus diferentes planos de realización: acciones materializadas, acciones perceptivas y acciones verbales	Posibilidad de plantear los objetivos como lector de manera independiente y selectiva a medida que va avanzando en el aprendizaje y consolidación de la lectura
Sentido	Establecer vínculos e interacciones sociales dialógicas amplias Compartir su experiencia emocional con los otros niños considerando los roles sociales que representan en el juego	Comprensión del sentido de las palabras, las oraciones y el discurso considerando el contexto; eso significa que varias expresiones cambian según el contexto textual y personal porque adquieren un sentido diferente para cada niño como lector
Motivo	Cognoscitivo amplio inespecífico, representar objetos, roles, acciones y situaciones imaginarias creativas	Cognoscitivo amplio
Significado	Amistad considerando la perspectiva del otro	Comprensión de significados y atribución de sentidos a partir de los símbolos impresos
Intención comunicativa	Considerando la temática y la situación comunicativa, de acuerdo con el rol que representa el niño y el grupo	Transformar al lector
Necesidad comunicativa	Social de comunicación	Diálogo continuo y negociación de sentidos con otros y consigo mismo
Simbolización	Acciones materializadas, perceptivas y verbales para el establecimiento de reglas, turnos y creación de situaciones nuevas	Acciones materializadas (uso de objetos como sustitutos de otros), perceptivas (uso de dibujos) y verbales (uso de la palabra) que contribuyen con la comprensión de los significados del texto
Reflexión	Reflexión sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, lo que posibilita la transformación del intercambio social y comunicativo (González-Moreno, 2009)	Comprensión e interpretación del mundo a través de un dialogo compartido con los otros y consigo mismo sobre la base de sistemas de conceptos teórico (González-Moreno, 2023)
Imágenes	Imágenes de objetos concretos y de los sustitutos	Imágenes de los esquemas y modelos, imágenes conceptuales generalizadas
Procesos lingüísticos involucrados	Semánticos y pragmáticos	Nivel fonético-fonológico, morfológico, lexical, sintáctico, semántico, pragmático

Fuente: elaboración propia.

En la transición de la edad preescolar a la edad escolar, el desarrollo y la complejización del nivel de generalización de la actividad intelectual necesariamente presupone los sistemas cerebrales funcionales que subyacen a esta actividad. Dichos sistemas incluyen la consolidación funcional de los factores neuropsicológicos (trabajo que realiza una zona cerebral altamente especializada) a través de las actividades orientadas por el adulto en las que participan los niños. Las actividades posibilitan especializar el trabajo de los sistemas funcionales que se relacionan con las acciones intelectuales teóricas (Akhutina y Pilayeva, 2012; Solovieva y Quintanar, 2021).

Los mecanismos que suelen analizarse dentro de los sistemas funcionales (integrado por diferentes sectores cerebrales o la unión de factores) en la formación de la acción que constituye la imagen interna del objeto que se sustituye son regulación y control, análisis y síntesis espaciales, análisis cinestésico y organización motora secuencial, nivel de inclusión emocional y empatía del niño (Solovieva y Quintanar, 2021). La adquisición de una acción simbólica nueva siempre implica la conformación de un sistema funcional nuevo, así como lo plantean Leontiev y Zaporozhets (2012). Cabe mencionar que estos sistemas funcionales participan en la conformación de otros nuevos sistemas funcionales, además utilizan los mismos elementos funcionales del sistema creado. Cuando se conforma una acción simbólica, siempre se trata de una acción reflexiva y motivada para el sujeto que la realiza.

Las acciones simbólicas incluyen las siguientes operaciones: elección del objeto para la sustitución a partir del recuerdo (imagen interna evocada), evocación de las acciones correspondientes al objeto que se está sustituyendo y ejecución de las acciones de sustitución (Solovieva y Quintanar, 2012). Las acciones simbólicas pueden ser externas materializadas, perceptivas esquemáticas y verbales externas o internas (Solovieva *et al.*, 2015b; González-Moreno, 2016). Cada acción simbólica, como cada acción psicológica, requiere de la participación de un sistema funcional complejo en el cerebro. A su vez, cada acción simbólica necesita de la participación de diversos sectores y niveles jerárquicos de organización funcional cerebral, o mecanismos (factores), cada uno de los cuales aporta algo específico para garantizar las acciones simbólicas.

Desde el punto de vista de su realización procesual, el sistema funcional de la función simbólica involucra los eslabones de planeación, ejecución y aferentación de retorno. Eso quiere decir que este sistema no se reduce a un solo sector cerebral o a un analizador aislado, sino que incluye necesariamente a los tres bloques funcionales que describe Luria (1970). El primer bloque funcional integrado por estructuras subcorticales con la función de regulación y activación general del estado emocional, del trabajo (tono cortical), el segundo bloque funcional incluye a las zonas corticales posteriores con las funciones de recepción, análisis, almacenamiento y procesamiento de la información de diferentes modalidades sensoriales, así como la integración de todas ellas y el tercer bloque funcional incluye a la corteza frontal y realiza las funciones de organización, programación, control y verificación de la actividad del niño (Quintanar y Solovieva, 2008).

En la tabla 3 se presenta un ejemplo hipotético de una acción simbólica materializada externa que requiere del uso de los sustitutos de los objetos; por ejemplo, elaboración de un esquema para la palabra oral. La elaboración de un esquema materializado externo garantiza la adquisición posterior de un esquema interiorizado de la estructura de sonidos de la palabra (figuras 1-4).

TABLA 3
Sistema funcional de la acción simbólica materializada: elaboración de un esquema

Operación	Factor	Función que cumple	Sistemas de regulación y zonas cerebrales
Elección del objeto para la sustitución a partir del recuerdo (imagen interna evocada)	Regulación y control	Garantiza la intención y motivo de la actividad	Regulación frontotalámica, corteza frontal y sistema límbico
Evocación de las acciones correspondientes al objeto que se está sustituyendo	Análisis y síntesis espaciales	Garantiza la ubicación especial	Corteza parietal y TPO de ambos hemisferios, sectores temporales y occipitales secundarios
Ejecución de las acciones de sustitución	Análisis cinestésico y organización motora secuencial	Garantiza la secuenciación de acciones y su complejización	Zonas parietales y prefrontales

Fuente: elaboración propia.

6. REFLEXIÓN FINAL

En la transición de la edad preescolar a la edad escolar la función simbólica se transforma debido al nivel de reflexión que el niño alcanza en su participación en las actividades comunicativas interactivas correspondientes en las que intervienen los adultos (juego temático de roles sociales y aprendizaje de la lectura), mientras que la función simbólica en la actividad de juego temático de roles sociales se constituye en la posibilidad de utilizar y crear medios externos como sustitutos de otros de manera reflexiva en las propias acciones lúdicas, en la actividad de aprendizaje de la lectura se refiere a la posibilidad de operar con representaciones mentales de manera reflexiva a partir de las comprensiones y los análisis que se hacen de los textos. Por ello, es necesario desarrollar la función simbólica en la edad preescolar y ayudar con su maduración en un nivel más complejo en la edad escolar para alimentar el surgimiento de nuevas ideas que posibiliten establecer más y mejores formas de comunicación con los demás.

Estos hallazgos difieren de las investigaciones psicológicas de la postura cognitiva y constructivista en las que no se toman en cuenta las necesidades y las posibilidades del desarrollo gradual de la función simbólica ni de la orientación del adulto, que es fundamental para lograr este objetivo. En estas posturas tampoco se establece con claridad el contenido psicológico de la transición del niño desde la edad preescolar a la edad escolar.

Lo expuesto permite sugerir que la función simbólica en la edad preescolar surge y se desarrolla en dos distintos tipos de actividades: juego temático de roles sociales y acciones intelectuales dirigidas.

El nivel simbólico en el juego temático de roles sociales permite alcanzar el nivel inicial de la generalización cultural, es decir, rebasar los límites del contexto y utilizar los significados de acuerdo con la propia necesidad de la actividad del niño que se refiere a jugar con significados (Solovieva y Quintanar, 2021). Por ejemplo, el niño emplea palabras de una manera distinta de acuerdo con las necesidades de la actividad de juego temático de roles sociales, lo que genera emociones compartidas. En el nivel de las acciones verbales, la función simbólica hace posible compartir las experiencias por medio del lenguaje propio con otro niño. El diálogo cotidiano se transforma en diálogo imaginativo y la situación práctica se sustituye por una situación imaginaria en la que se utilizan diversos medios simbólicos (objeto como sustituto de otro realizando las acciones correspondientes al objeto que se imagina, dibujos que representan símbolos para establecer vínculo con el otro o para resolver una situación problema y palabras que sustituyen objetos o situaciones) (González-Moreno, 2019). Esto significa que la palabra se separa de la actividad objetual y pasa al plano simbólico, lo que contribuye con una relación positiva con los otros. En el uso de medios simbólicos tanto las sustituciones de objetos en el juego y como la introducción de signos perceptivos externos permite generalizar los significados y llevarlos al nivel superior, al nivel complejo, así como lo plantean diversas investigaciones (González-Moreno, 2015; González-Moreno y Solovieva, 2014; Solovieva *et al.*, 2015b; González-Moreno y Solovieva, 2015; Solovieva *et al.*, 2016).

ANÁLISIS PROSPECTIVO

El juego temático de roles sociales con el uso de medios simbólicos en la edad preescolar se constituye en un juego colectivo, lo que significa que todo el grupo de niños participa en el mismo juego y cada niño tiene su participación única, propia, particular, profunda y creativa. Esta forma de organización del juego tiene impacto sobre la adquisición positiva de su personalidad al permitirles comprender su propia posición y postura en el mundo social (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2021). Más adelante, en la edad escolar se aprende de manera formal el proceso de lectura para el desarrollo de un pensamiento reflexivo más amplio (González-Moreno, 2009; González-Moreno y Solovieva, 2024b) y para la adquisición de conceptos científicos (Solovieva y Quintanar, 2016). En el juego temático de roles el niño desarrolla tanto la habilidad de escucha activa que transmite significado como la comprensión oral que se desarrolla antes de la comprensión lectora en la que se amplifica el universo de conocimientos y conceptos, y se construyen nuevas y enriquecidas imágenes mentales. Sin el trabajo previo con el juego temático de roles sociales, el aprendizaje formal de la lectura se vería afectado de manera negativa porque

no habría reflexión ni el uso de medios simbólicos reflexivos. Al respecto, es necesario mencionar que en la edad preescolar los niños requieren de la participación en actividades de lectura compartida de otros hacia ellos para aprender a poner atención al lenguaje con sus innumerables significados simbólicos y para desarrollar habilidades de imaginación narrativa creativa y de escucha activa (González-Moreno, 2023). De esta manera es como los niños aprenden a usar el lenguaje de manera más enriquecida y creativa porque surgen formas personales de relacionarse con las palabras.

El aprendizaje de la lectura se logra solo como resultado de una actividad cultural específica e intencional, la cual requiere de una organización y un contenido particular. Esto posibilita pasar del nivel operativo verbal al nivel consciente y reflexivo en la psique de los niños. En un inicio se introduce el sentido de la actividad y solo más adelante los medios técnicos de esta actividad (Elkonin, 1995).

Lo expuesto en el artículo indica que en la edad preescolar no se deben introducir letras aisladas como proceso mecánico para la adquisición de la lectura. Los niños en esta edad del desarrollo psicológico necesitan participar activamente en conjunto con el adulto en la actividad de juego temático de roles sociales para que de este modo adquieran las características cualitativas de su desarrollo psicológico (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno *et al.*, 2014). En la edad escolar es cuando se considera más pertinente comenzar este aprendizaje formal, porque ya están las bases que se requieren en el desarrollo simbólico reflexivo. De esta forma, los estudios psicológicos pueden formar la base para que la innovación educativa solucione diversos problemas de aprendizaje que obstaculizan al desarrollo intelectual armonioso de los estudiantes en la edad escolar.

CONCLUSIONES

Cuando el niño aprende a reflexionar respecto a cómo usar diversos medios simbólicos en el juego temático de roles sociales, sus interacciones sociales se complejizan y se interiorizan. Se afirma, entonces, que la reflexión es una de las neoformaciones esenciales de la edad preescolar (González-Moreno *et al.*, 2009, 2011). Al mismo tiempo, la reflexión se considera como uno de los indicadores de preparación del niño para pasar a la edad escolar, en específico en lo que se refiere a la adquisición de la lectura. Asimismo, se deduce que la evaluación de la preparación del niño para la escuela debe incluir los indicadores de reflexión y la iniciativa para la función simbólica (González-Moreno y Solovieva, 2019b).

Para finalizar, la función simbólica representa a una formación psicológica fundamental de la edad preescolar que en el nivel complejo garantiza un desarrollo más efectivo y armónico de la lectura en la edad escolar porque la hace reflexiva. Esto significa que el grado de desarrollo que se alcanza de la función simbólica en la edad preescolar se convierte en la antesala de preparación activa del niño para dar inicio con los procesos de aprendizaje complejos a nivel lingüístico y cognitivo como la lectura. En ambos casos, tanto en la edad preescolar como en la escolar, se deben identificar las necesidades del desarrollo psicológico de los niños en lo que se refiere a la función simbólica y utilizar el diálogo reflexivo para enriquecer su formación. Al hacer esto, se contribuye, por un lado, a ayudar a que el niño aprenda a leer el significado de los símbolos (en un contexto organizado e intencional) y, por otro lado, a consolidar el desarrollo simbólico. De esta manera, la actitud del niño es más activa y motivada. Eso quiere decir que surge la motivación cognitiva por el aprendizaje de la lectura. La disminución de la motivación para aprender a leer en la edad escolar en muchos niños debe considerarse como un indicador de que su sentido debe ser repensado teniendo como referente el nivel de desarrollo simbólico complejo desde la edad preescolar que se alcanza con la participación del niño en la actividad de juego temático de roles sociales, así como lo señalan investigaciones previas (Solovieva y Quintanar, 2012; Bonilla *et al.*, 2012; González-Moreno, 2015, 2016, 2019, 2021, 2022).

De la misma manera, se concluye que la función simbólica y su complejización se constituyen en una necesidad del desarrollo psicológico de la edad preescolar en el niño antes de la introducción formal de la lectura en la edad escolar. A su vez, el desarrollo intelectual en la edad escolar aporta al refinamiento del desarrollo

de la función simbólica. Así también, se discute la importancia de brindar las condiciones necesarias desde la participación tanto de los padres de familia y los profesionales que trabajan con niños en la edad preescolar y escolar como de las instituciones educativas públicas y privadas para el desarrollo armonioso de la función simbólica en cada edad psicológica.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los árbitros que contribuyeron con sus comentarios a mejorar la estructura del artículo.

REFERENCIAS

- Abusamra V. Cartoceti R. Raiter A. y Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO* 39(3) 352-361.
- Abusamra V. Difalcis M. Martínez G. Low D. M. & Formoso J. (2020). Cognitive skills involved in reading comprehension of adolescents with low educational opportunities. *Languages* 5(34). <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Akhutina T. V. & Pilayeva N. M. (2012). *Overcoming learning disabilities. A Vigotskian-Lurian neuropsychological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergen (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development Care and Education of Young Children* 4(1).
- Bonilla M. Solovieva Y. y Jiménez N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *CES Psicología* 5(2) 56-69.
- Bonilla M. y Solovieva Y. (2017). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* 16(1) 29-40. <https://doi.org/10.18270/chps.v16i1.1967>
- Borges C. Solovieva Y. y Quintanar Rojas L. (2020). Efectos del juego de roles sobre la interiorización de acciones objetales y simbólicas en preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* 20(1) 1-16.
- Bodrova E. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: the Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 19(2) 38-46.
- Bodrova E. & Leong D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs N. J. Merrill: Prentice Hall.
- Bodrova E. & Leong D. (2001). *Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in american early childhood and primary classrooms*. Switzerland: International Bureau of Education.
- Bodrova E. & Leong D. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin B. Gindis V. S. Ageev S. M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bredikyte M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu: University of Oulu.
- Cuervo C. Flórez R. y Acero G. (2004). *El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito en R. Flórez El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 27-84). Colección textos: Universidad Nacional de Colombia.
- Davidov V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Davidov V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- DeLoache J. (1991). Symbolic functioning in young children. Understanding pictures and models. *Child Development* 62 736-752.

- DeLoache J. (2002). The symbol-mindedness of young children. In W. Hartup y R. A. Weinberg (Eds.) *Child psychology in retrospect and prospect: In celebration of the 75th anniversary of the Institute of child development* (pp. 73-100). Minnesota: Psychology Press.
- De Zubiría M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico*. Tomo I. Preescolar y primaria. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Elkonin D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin D. B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin P. Y. (2001). La dirección del proceso de aprendizaje en L. Quintanar-Rojas. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño capítulo 1*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gauvain M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development* 38(1) 25-45.
- González-Moreno C. X. (2009). *La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González-Moreno C. X. (2016). *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares* (tesis de doctorado). Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- 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. (2020). Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con Trastorno del Espectro Autista. *Summa Psicológica UST* 17(2) 149-165. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2020.17.462>
- 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. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 52(1) 299-320. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.478>
- González-Moreno C. X. (2023). *La imaginación narrativa creadora en la niñez*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789585001305>
- González Moreno C. X. y 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.
- González-Moreno C. X. y 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. y Solovieva Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *CES Psicología* 9(2) 80-99. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- González-Moreno C. X., & Solovieva Y. (2019a). The social-role play for the formation of the symbolic perceptive actions in preschool children. In Vlasta Hus (Ed.), *Perspectives of Arts and Social Studies* 102-115.

- González-Moreno C. X. y Solovieva Y. (2019b). Evaluación de las neoformaciones de la edad preescolar en niños colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia* 11(2) 7-44. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a01>
- González-Moreno C. X. Solovieva Y. 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-Moreno C. X. Solovieva Y. y Quintanar L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica* 10(2) 423-440. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.arpp>
- González-Moreno C. X. Solovieva Y. y Quintanar L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3)187-202.
- González-Moreno C. X. Solovieva Y. 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://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- González-Moreno C. X. Solovieva Y. y Quintanar L. (2016). Evaluación de la 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. & Solovieva Y. (2024a). Un programa de intervención desde la psicología histórico-cultural para el desarrollo de la comprensión lectora en la edad escolar. *Neuropsicología Latinoamericana* 16(3) 46-59.
- González-Moreno C. X. & Solovieva Y. (2024b). Importancia de la función simbólica para la adquisición de la lectura. *magis Revista Internacional de Investigación en Educación* 17 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ifs>
- Hakkarainen P. (2003). Play and motivation. In Y. Engeström R. Miettinen y R. Leena *Perspectives on Activity Theory* (pp. 231-249). Cambridge University Press.
- Hoyos-Flórez A. y Gallego T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 51 23-45.
- Lázaro E. Solovieva Y. Cisneros N. y 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. (1984). *Actividad conciencia personalidad*. México: Cartago.
- Leontiev A. N. (2000). *Conferencias sobre la psicología general*. Moscú: Sentido.
- Leontiev A. N. y Zaporozhets A. V. (2012). Rehabilitación de movimientos. Estudio psicofisiológico de la rehabilitación de las funciones de la mano después de heridas de guerra en A. N. Leontiev (Ed.) *Evolución movimiento actividad* (pp. 323-555). Moscú: Sentido.
- Luria A. R. (1970). The functional organization of the human brain. *Scientific American* 222 406-413.
- Luria A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella: Barcelona.
- Piaget J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Piaget J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Petit M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Colección lecturas sobre lecturas. México: Conacultura.

- Petit M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Poddyakov (2010). Acerca del problema del desarrollo intelectual del niño en Y. Solovieva & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Pontificia Universidad Javeriana-Laboratorio de Economía de la Educación. (2021). Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia. *Informe análisis estadístico LEE*. <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-31>
- Quintanar L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Quintanar L. y Solovieva Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: fundamentos teórico-metodológicos en J. Eslava-Cobos L. Mejía L. Quintanar y Y. Solovieva *Los trastornos del aprendizaje. Perspectivas neuropsicológicas* (pp. 146-181). Bogotá: Magisterio.
- Riviére A. (1984). La psicología de Vigotsky: sobre una larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje* 27(28) 7-86.
- Robledo B. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.
- Rosenblatt L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salmina N. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina N. (2013). La función semiótica y el desarrollo intelectual en Y. Solovieva y L. Quintanar (Ed.) *Antología del desarrollo psicológico en la edad preescolar* (pp. 75-84). México: Trillas.
- Solovieva Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Puebla: Colección Neuropsicológica y Rehabilitación.
- Solovieva Y. & González-Moreno C. X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years. In T. Bruce P. Hakkarainen & M. Bredikyte (pp. 108-124) *The Routledge International Handbook Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación* 25(2) 167-182.
- Solovieva Y. y González-Moreno C.X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Rev. Fac. Med.* 64(2) 257-65. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2016). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2021). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y producción del lenguaje*. CONCYTEP: Puebla.
- Solovieva Y. Tejeda L. Lázaro E. y Quintanar L. (2015a). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *Educação e Filosofia Uberlândia* 29(57) 153-174.
- Solovieva Y. González-Moreno C. X. & Quintanar L. (2015b). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia: State of the Art* 8(2) 61-72.
- Solovieva Y. González-Moreno C. X. & Quintanar L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education Society & Behavioural Science* 15(3) 1-13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/24459>

- Solovieva Y. González-Moreno C. X. Rosas-Rivera Y. Mata-Esquivel A. y Morales-González A. (2020). Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad en la Universidad Iberoamericana de Puebla. *Ensino Uberlândia* 27 1256-1274. <http://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-4>
- Talizina N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina N. (2019). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Vega M. Carreiras M. Gutiérrez-Calvo M. y Alonso-Quecuty M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid España: Alianza.
- Vigotsky L. S. (1991). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vigotsky L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vigotsky L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.



Disponible en: <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/20734>

Cómo citar el artículo:

González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2025). La función simbólica y su rol en la adquisición lectora. *CIENCIA ergo-sum*, 31. <https://doi.org/10.30878/ces.v32n0a11>

DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v32n0a11>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Declaración de autoría (CRediT):

Claudia Ximena González-Moreno: conceptualización, supervisión, redacción-revisión, validación y edición.

Yulia Solovieva: curación de datos, validación y redacción-borrador original.