



**DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA Y APRENDIZAJE DE  
LA LECTOESCRITURA: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN NIÑOS DE  
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: Beatriz Rodríguez Perera

Tutor académico: Dr. Miguel Jesús Bascón Díaz

Máster en Psicopedagogía

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Curso Académico: 2018/2019

Junio 2019

## ÍNDICE

1. Planteamiento del problema.....	4
2. Revisión de la literatura.....	4
2.1. Conceptualización y funcionalidad de la lectoescritura.....	4
2.2. Procesos cognitivos implicados en la lectoescritura.....	5
2.2.1. Proceso perceptivo.....	5
2.2.2. Proceso léxico.....	5
2.2.3. Proceso sintáctico.....	6
2.2.4. Proceso semántico.....	6
2.3. Habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectura.....	6
2.3.1. Conciencia fonológica y conocimiento metalingüístico.....	6
2.4. La lectoescritura y la función simbólica.....	7
2.5. La función simbólica en la etapa preescolar.....	8
2.5.1. La epistemología genética de Piaget y la función simbólica.....	8
2.5.2. El enfoque histórico-cultural de Vigotsky y la función simbólica.....	9
3. Objetivos.....	14
4. Diseño.....	14
5. Selección de la muestra.....	15
6. Recolección de datos.....	16
7. Análisis de datos.....	17
8. Presentación de resultados.....	17
9. Discusiones: conclusiones, recomendaciones, implicaciones y limitaciones.....	28
10. Referencias.....	32
11. Anexos.....	35

## **RESUMEN**

La etapa de la Educación Infantil brinda a los alumnos la oportunidad de sentar adecuadamente sus bases cognitivas o formaciones psicológicas nuevas. Una de las formaciones psicológicas que se espera que se tenga completamente desarrollada al final de esta etapa es la función simbólica, determinante de cara a adquirir otras habilidades como la lectoescritura. El objetivo del presente estudio es determinar y evaluar el nivel de desarrollo de dicha función en niños de Educación Infantil. Para ello, se hace uso del *Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica* elaborado bajo la perspectiva histórico-cultural del desarrollo infantil. Participaron 40 niños que cursan el tercer nivel del segundo ciclo de dicha etapa en el CEO Puerto Cabras, ubicado en el municipio capitalino de Puerto del Rosario, Fuerteventura. Los resultados evidenciaron un desarrollo correcto de la función simbólica entre los participantes.

**PALABRAS CLAVES:** Educación Infantil, Función simbólica, Lectoescritura, Enfoque histórico-cultural, Desarrollo cognitivo infantil.

## **ABSTRACT**

The Early Childhood Education stage gives students the opportunity to adequately lay their cognitive foundations or new psychological formations. One of the psychological formations that is expected to be fully developed at the end of this stage is the symbolic function, determinant for acquiring other skills such as literacy. The objective of this study is to determine and evaluate the level of development of this function in Infant Education children. For this purpose, the Protocol for the Evaluation of the Symbolic Function is used, elaborated under the historical-cultural perspective of child development. Forty children who are in the third level of the second cycle of this stage participated in the CEO Puerto Cabras, located in the capital city of Puerto del Rosario, Fuerteventura. The results showed a correct development of the symbolic function among the participants.

**KEY WORDS:** Infant Education, Symbolic Function, Literacy, Historical-cultural Approach, Infant Cognitive Development.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Entre las adquisiciones de mayor relevancia en el desarrollo infantil se encuentra la actividad con signos y símbolos (González y Solovieva, 2016a). Cuando el niño hace un uso consciente de dichos signos y símbolos para resolver problemas o tareas y cuando sus acciones se alejan de la simple manipulación del objeto, se dice que ha adquirido la función simbólica (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012). Por lo tanto, su correcto o defectuoso desarrollo tiene repercusiones positivas o negativas en cuanto a la formación de otras funciones que requieren o implican el uso de medios simbólicos o representativos, como lo puede ser, entre otras, la escritura y el lenguaje, indispensables para la actividad escolar (Bonilla, 2013).

Tal y como exponen, González y Solovieva (2016a), entre otros muchos autores: “La falta de formación simbólica desencadena dificultades en el proceso de aprendizaje, lo que trae como consecuencia un bajo desempeño escolar y un pobre concepto de las propias habilidades” (p.95). Por este motivo, el presente estudio pretende elaborar un análisis del nivel de desarrollo de la función simbólica que poseen los alumnos preescolares, con el objetivo de detectar cadencias o dificultades en dicha función.

## **2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.**

### **2.1. Conceptualización y funcionalidad de la lectoescritura.**

La lectura y la escritura son pilares que responden a una acentuada función social y cultural, su falta de dominio o aprendizaje supone una de las grandes barreras de acceso al conocimiento y la formación (Mendoza, 2003), su aprendizaje ayuda a descodificar los significados culturales que transmite el lenguaje (Correa, J., Perera, A., Sánchez, M., Suárez, J., y Suárez, B, 2012). “Siendo imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas” (Solé, 1992, p.27).

La lectoescritura es un medio de aprendizaje, un eje fundamental para la adquisición de los conocimientos posteriores enmarcados en las diferentes áreas educativas (Bautista como se citó en Hernández, 2008). Es por esta razón, por la que el conocimiento de la competencia lectora de los alumnos puede ser un vehículo fiable para predecir el éxito académico del mismo (Sellés, 2008).

Vieiro y Gómez (2004) defienden y justifican que no solo se le puede atribuir el concepto de lectura al simple hecho de saber descifrar o descodificar con éxito el código escrito, aun teniendo en cuenta que si un sujeto no supera esta fase no podrá alcanzar el éxito en las demás (Cuetos, 2008). Según dichos autores, si el lector no es capaz de comprender, interpretar y extraer los distintos significados del texto, desde su conocimiento previo de la realidad y sus representaciones mentales, no existe lectura.

## **2.2. Procesos cognitivos implicados en la lectoescritura.**

La adquisición de la competencia lectora es un proceso de suma complejidad que alberga multitud de procesos cognitivos (Sellés, 2008), que sólo alcanzan su mayor eficacia cuando funcionan todos los componentes implicados de manera interactiva (Cuetos, 2008).

### **2.2.1. Proceso perceptivo**

Tal y como se describe en Cueto (2008); Sellés (2008) la información recogida por la vista se retendrá primero en la memoria icónica. En esta memoria no ocurre ningún tipo de interpretación del mensaje captado. Posteriormente, este mismo mensaje se almacena en la memoria a corto plazo donde da comienzo la identificación de las letras.

### **2.2.2. Proceso léxico**

Es el procedimiento por el cual se asocia cada unidad lingüística a un concepto, para conseguir una representación de la palabra (Sellés, 2008). Existen dos tipos de rutas para el acceso al léxico, siendo la lectura el resultado del uso interactivo, complementario y conjunto de ambas (Cuetos, 2008). Según Marí (2016); Hernández (2008); Sellés (2008), estas rutas son:

La ruta léxica, directa o visual, se utiliza con aquellas palabras que el lector ha leído en diversas ocasiones. Es en el léxico visual dónde se encuentran representadas las palabras con su respectiva ortografía, su función es el reconocimiento visual de las mismas.

La ruta subléxica, indirecta o fonológica se activa con las pseudopalabras. En esta ruta se accede a la representación de la palabra por medio de las reglas de conversión grafema-fonema. Es en el léxico auditivo donde se encuentran representadas las palabras de manera auditiva.

### **2.2.3. Proceso sintáctico**

Las palabras aisladas no transmiten información suficiente para identificar el mensaje del texto, por lo tanto, es en su agrupación o en la formación de frases cuando esto ocurre (Cuetos, 2008). Para que el proceso sintáctico sea posible, el lector deberá examinar la función de cada palabra que forma la oración (estructura gramatical), la relación entre ellas y por último, identificar el orden correcto de las palabras dentro de la oración (Hernández, 2008).

### **2.2.4. Proceso semántico**

En este estadio lo que se trata es “de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos, pues solo en ese caso se produce la auténtica comprensión” (Schank como se citó en Cuetos, 2008, p.67).

Poner en juego sus conocimientos previos le ayuda al lector por una parte, a formar una idea coherente del significado del mismo, y por otra parte, a reformular, si es preciso, la interpretación del mensaje (Sellés, 2008).

## **2.3. Habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectura.**

Desde el enfoque psicolingüístico se “incide en que para preparar al niño/a para leer es necesario desarrollar en él/ella habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura” (Correa et al., 2008, p. 32). No obstante, no se debe entender estas habilidades como pre-requisitos indispensables para su adquisición, sino como “precursores” o “predictores” que indican un determinado nivel de desarrollo del lenguaje (Marí, 2016). El buen manejo de los mismos, le puede suponer al alumno un aprendizaje más rápido y fácil (Cuetos, 2008).

Según Gallego (2006), las principales habilidades implicadas en el aprendizaje exitoso de la lectoescritura son: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, velocidad de denominación, conocimiento metalingüístico de la lectura, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos básicos. A continuación, se expondrán, por el enfoque y objetivo del presente trabajo, dos de ellas: la conciencia fonológica y el conocimiento metalingüístico.

### **2.3.1. Conciencia fonológica y conocimiento metalingüístico**

“La conciencia fonológica (...) permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las

unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Gutiérrez y Díez, 2018, p. 397).

No obstante, para hablar de “adquisición de la conciencia fonológica” es requisito imprescindible tener un mínimo de conocimiento representacional organizado del habla, o lo que es lo mismo, haber alcanzado un nivel de desarrollo de la función simbólica suficiente (Sellés, 2008).

La conciencia fonológica se encuadra dentro de la habilidad metalingüística, siendo esta última “la capacidad para reflexionar sobre los rasgos estructurales del lenguaje hablado y manipularlos, tratando el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo” (Sellés, 2008, p.26).

Los conocimientos previos que los alumnos poseen de la lectoescritura adquieren especial importancia en la aptitud con la que los niños comienzan su proceso enseñanza-aprendizaje. Estos esquemas mentales previos, “conocimiento de los componentes de lo escrito y conocimiento acerca de lo que es la lectura y sus funciones” (Marí, 2016, p.112) vendrán de la mano de aquellas oportunidades que el contexto más inmediato del niño le haya facilitado y con el que descubrirá la capacidad simbólica de la lectoescritura (Sellés, 2008).

#### **2.4. La lectoescritura y la función simbólica.**

Como se ha demostrado, la eficacia lectora recae en la comprensión del mensaje que se quiere transmitir con el texto, esto es, tener acceso al significado de aquello que se descodifica. Se puede afirmar, por lo tanto, que la actividad lectora es una actividad marcada por su acentuado carácter representacional. No podría existir el proceso lector si no hubiera un desarrollo anterior y adecuado de la función simbólica, capacidad de comprensión y representación de los símbolos (Gallego, 2016). La cuál, está presente en la raíz tanto de las habilidades facilitadoras de la lectura, como en los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la misma.

Esto queda explícitamente explicado en Salmina y Filimonova (como se citó en Bonilla, 2013):

(...) al promover el desarrollo de la función simbólica se contribuye al desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, la lectura, la

escritura, (...) la formación y consolidación de dichas funciones son indispensables para la actividad escolar. (p.22)

La etapa de la Educación Infantil es un vehículo imprescindible que brinda a los alumnos la oportunidad de sentar adecuadamente sus bases cognitivas o formaciones psicológicas nuevas que lo ayudarán en su desarrollo posterior. Precisamente, una de las formaciones psicológicas que se espera que se tengan completamente desarrolladas al final de esta etapa es la función simbólica (Bonilla, 2013).

## **2.5. La función simbólica en la etapa preescolar.**

### **2.5.1. La epistemología genética de Piaget y la función simbólica**

Piaget elabora una teoría que trata de explicar el desarrollo psicológico, intelectual del ser humano, centrándose fundamentalmente en un objetivo concreto: describir y explicar “cómo se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto” (Palacios, Marchesi y Coll, 2015, p. 44).

Según dicho autor, la meta de todo el proceso evolutivo de construcción del conocimiento siempre es la adaptación, tratar de buscar nuevas respuestas que se adapten a las demandas o exigencias del entorno (Muñoz, 2010). Por lo tanto, el desarrollo psíquico “es una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Bonilla, 2013, p. 33).

Piaget divide los momentos del desarrollo en estadios (Palacios et al., 2015). Estos estadios son formas de organizar la actividad mental bajo su aspecto afectivo-social y motor-intelectual (Bonilla, 2013). Cada periodo del desarrollo se caracteriza por tener sus propias estructuras, diferentes a las del estadio anterior. Esta secuencia de cambios, como sus respectivos mecanismos, tiene una naturaleza universal (Muñoz, 2010).

Todas estas modificaciones conllevan a que se produzca una transformación del pensamiento sensorio-motriz al pensamiento más abstracto y representativo, simbólico, de la edad adulta. “La representación comienza cuando los datos sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado” (Piaget, 1986, p.377). El niño, el cual carece de una adecuada socialización, necesita de unos significantes más individuales, es decir, de símbolos (Piaget 1991). Estos símbolos tendrán su origen en tres indicadores de los



cuales se extrae la fuente de las representaciones individuales (cognositivas y afectivas) y de la esquematización representativa (Piaget, 1991).

Uno de esos indicadores es la aparición del juego simbólico. Mediante el juego se crean símbolos que representan a una realidad no presente. Estos van evolucionando y pasan de ser símbolos más adheridos a los objetos y acciones diarias a ser más abstractos (Palacios et al., 2015).

Otras formas de simbolismo son, por una parte, la imitación diferida, gracias a la cual el niño es capaz de imitar a un modelo estando este ausente; y por otra parte, la imaginaria mental o imitación interiorizada (Piaget, 1991). Este último es un mecanismo básico para la construcción de los significantes (la palabra, el dibujo...), es decir, la imagen es un símbolo de los objetos (Bonilla, 2013).

Estas conductas representativas aparecen como expresión de un proceso más amplio, la función simbólica (Piaget, 1991). Según Piaget (1991) la función simbólica “es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y de los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados)” (p.114) que se sobrepasa de la actividad sensori-motora.

Esta función es la que hace posible la adquisición del lenguaje o de los “símbolos” colectivos; pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo de los “símbolos” por oposición a los “signos”, es decir, a las imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, el juego y las representaciones cognitivas mismas. (Piaget, 1986, p.378)

De manera general, gracias a la función simbólica el niño anticipar un resultado o acción debido a que ya no queda anclado en el “aquí y ahora” del estadio sensorio-motor. Además, el niño podrá liberarse de la búsqueda del éxito inmediato de las acciones, a favor de la búsqueda de conocimientos que encierran las mismas. Todo ello hace que el niño se traslade de manera paulatina a la acción interiorizada, cuya meta serán la formación de las operaciones mentales, el razonamiento propiamente dicho (Palacios et al., 2015).

### **2.5.2. El enfoque histórico-cultural de Vigotsky y la función simbólica**

Vygotsky (2012) aborda el estudio del aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista. De acuerdo con esta perspectiva, ninguna función psicológica surge por sí

misma, sino que al contrario, el desarrollo psicológico se comprende como desarrollo cultural (Vygotsky, 2012) o lo que es lo mismo, asimilación de influencias y experiencias externas de carácter social (Muñoz, 2010). El lenguaje, los símbolos, signos y las herramientas culturales actúan como instrumentos psicológicos de mediación para la relación con el entorno y la resolución de problemas (Palacios et al., 2015).

Según Vygotsky (2012), los procesos psicológicos superiores tienen un origen social y pasan a formar parte del interior de los seres humanos una vez que estos hayan tenido contacto con los mismos gracias al entorno social. Es en ese proceso de internalización donde se forma la conciencia humana (Vygotsky como se citó en González y Solovieva, 2014). “El desarrollo consiste en una trasposición al plano intra-psicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano inter-psicológico” (Palacios et al., 2015, p. 58). El paso de un plano a otro supone un lento proceso condicionado por la calidad de las interacciones educativas a las que el individuo tenga acceso (Palacios et al., 2015). El desarrollo transcurre de fuera hacia dentro (Muñoz, 2010).

Por ello, Vygotsky (2012) aclara que el desarrollo infantil es un progreso “de adquisición de la experiencia del género humano” (Bonilla, 2013, p.40), continuo y dinámico, pero con estructura mediatizada, en donde se forma y aparecen elementos nuevos los cuales no estaban presentes en estadios anteriores.

Para entender cómo se produce la trasposición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico la clave radica en la diferenciación de la zona de desarrollo actual (ZDA) y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La ZDA es lo que la persona puede realizar por sí misma, al contrario, la ZDP es aquello que el individuo no puede realizar por sí mismo, pero que puede hacerlo o aprenderlo si alguien le presta ayuda y lo guía en el proceso. Tal y como se expone en Palacios et al. (2015):

Los aprendizajes evolutivamente eficaces son los que se hacen en este espacio de desarrollo posible que la intervención de otros convierte en real; y son evolutivamente eficaces porque, una vez hechos, se convierten en desarrollo, es decir, pasan a ser patrimonio intrapsicológico. (p.58).

Desde esta perspectiva, los procesos educativos en la etapa preescolar tendrán como fin guiar y estimular al alumnado en los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido

pero que evolutivamente son ya posibles. Una de las adquisiciones importantes en el desarrollo infantil es la función simbólica (González y Solovieva, 2016a; Salmina, 2010).

Desde la teoría histórico-cultural, se denomina a la función simbólica como la característica principal del proceso psicológico que posibilita y garantiza la utilización y dominio de signos y símbolos sean estos internos o externos, por parte del individuo, según su edad psicológica y su medio sociocultural, y que le permite al niño transformarse a sí mismo y resolver problemas y tareas (Bonilla et al., 2012; Bonilla y Solovieva, 2016; González, 2015; Vygotsky, 2010).

Vygotsky (2012) hace referencia al signo como aquel instrumento psicológico que transforma la estructura de la acción, es decir, instrumentos que modifican la vida psíquica del sujeto (Bonilla y Solovieva, 2016). La importancia del signo, por lo tanto, radica en su función mediatizadora del pensamiento y transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores como la atención, la memoria, el pensamiento lógico, etc. (Vygotsky, 2012).

Para dicho autor, la función simbólica nace a partir de la interacción social que establece el niño con el adulto, usando objetos como sustitutos de otros en la actividad de juego simbólico, ejecutando acciones con gestos representativos (González, Solovieva y Quintanar, 2014). La representación es posible en diversos niveles, por ejemplo, con objetos, imágenes, palabras y gestos (Solovieva y Quintanar, 2013). Gracias a la función simbólica, los niños son capaces de asimilar en sus estructuras cognitivas el conocimiento generalizado y abstracto del mundo (González y Solovieva, 2014).

La función simbólica se manifiesta y desarrolla en las actividades de juego de roles, siendo esta la actividad rectora por excelencia en la edad preescolar, pero también se forma a partir de otras como son el dibujo, cuento, dramatización, etc. (González y Solovieva, 2016a). Dichas actividades ayudan a promover la aparición y el progreso de otras formaciones psicológicas como la imaginación, la actividad reflexiva, la actividad de comunicación, etc. (González y Solovieva, 2014). “Desde esta perspectiva, no son el contexto social ni el ambiente sino la actividad la que posibilita el desarrollo de la función simbólica. La actividad es la verdadera condición y forma de existencia del desarrollo simbólico” (González y Solovieva, 2016a, p.81).

Según Bonilla et al. (2012), existen cuatro tipos o niveles que forman la actividad de símbolos o signos, las cuales deben estar formadas al ingresar en la escuela. Estas son:

La sustitución, que se refiere al uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; b) la codificación, (...) habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; c) la esquematización, que permite clarificar las relaciones posibles del problema a solucionar representando un plan para su solución, (...) y, d) la modelación, (...) implica pasar del modelo verbal al modelo temático y construir una serie de modelos complementarios como esquemas, tablas, etc. (p.58)

A lo largo de su perfeccionamiento, la función simbólica sufre numerosas transformaciones, por lo tanto, puede concebirse desde diversos niveles de desarrollo. La evaluación de la misma, radicaría en estudiar estos cuatro niveles (nivel materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y verbal). Estos niveles de adquisición simbólica “modifican el contenido del intelecto, influyen en la realización de diversas actividades y afectan el desarrollo de todas las esferas que conforman la vida psíquica del niño: afectivo-emocional, de motivos e intereses, cognitiva, de la personalidad y comportamental” (González y Solovieva, 2016a, p.82).

Las acciones materializadas simbólicas hacen referencia a la posibilidad de sustituir un objeto por otro, siendo esta la forma inicial de aparición de la función simbólica, cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye, aunque el objeto es el mismo, con la nueva denominación cambia su función por las acciones representacionales que el niño le aplica (González y Solovieva, 2015). La aparición de las acciones materializadas surge alrededor del segundo año de vida de los niños (Salmina, 2010).

Las condiciones necesarias para que la acción simbólica se pueda realizar en el nivel acciones materializadas son, según González y Solovieva, (2016a):

El uso objetual previo con un objetivo, las acciones de imitación de objetos como sustitutos de otros, el empleo independiente de objetos como sustitutos de otros con variaciones de las acciones de sustitución que propone el adulto, procesos en los que el niño le da el nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción con él o en los que el niño propone de manera independiente y por iniciativa propia la sustitución. (p.82)

En el nivel perceptivo simbólico, el niño representa en el dibujo rasgos y características de objetos y situaciones, sin embargo, no sólo la denominación de los objetos que se dibuja se puede considerar como adquisición de la función simbólica, sino que por el contrario, será la comprensión, la reflexión y la atribución de significado a las imágenes que se dibuja, lo que hace que aparezca el símbolo perceptivo (González, Solovieva y Quintanar, 2016).

En este plano se pueden distinguir las acciones perceptivas concretas y las esquematizadas. La primera de ellas, hace referencia a la capacidad del niño para representar palabras con signos gráficos con una determinada intención y pudiéndole atribuir algún significado. Es en las acciones esquematizadas, donde se puede evidenciar la capacidad del niño para usar signos internos como lo son los conceptos, las imágenes y el lenguaje; como signos externos como los dibujos y esquemas (Bonilla y Solovieva, 2016).

Como en el nivel anterior, las condiciones necesarias para que la acción simbólica se pueda realizar en el nivel perceptivo son, según González y Solovieva (2016a):

(...) la formación de las imágenes internas de los objetos y símbolos, la imitación de la representación en el plano gráfico de símbolos, el empleo independiente de símbolos en el plano gráfico con variaciones considerando la propuesta del adulto, propiciando que el niño le dé el nombre al símbolo antes de realizar el dibujo y proponga de manera independiente, creativa y por iniciativa propia símbolos que logra dibujar y que otros reconocen. (p.82)

El último nivel o vía para la adquisición de la función simbólica será las acciones verbales. Las acciones verbales simbólicas son fruto de un largo proceso de desarrollo y equivalen al nivel más complejo de adquisición y realización de las acciones, referidas estas al aspecto lingüístico (Solovieva y González, 2016b).

Es justo cuando la acción verbal rebasa el nivel de la descripción y la mera denominación de objetos presentes y se transforma en narración, reflexión y argumentación, pudiendo evocar y operar con objetos o acciones concretos que no están ocurriendo en el momento presente (ausentes), cuando surge la acción verbal simbólica (Solovieva y González, 2016b).

### **3. OBJETIVOS.**

De manera general, el objetivo del presente estudio es determinar y evaluar el nivel de desarrollo de la función simbólica en niños de Educación Infantil. Específicamente se pretende:

- ✓ Presentar una forma de evaluación cualitativa de la función simbólica en la etapa preescolar, como herramienta para determinar si esta neofunción está o no adquirida de manera adecuada en los alumnos.
- ✓ Describir las características de los diversos planos de adquisición de la función simbólica (materializado, perceptivo y verbal).
- ✓ Presentar los indicadores de adquisición de la función simbólica en los niños tanto en la ZDP como en la ZDA.

### **4. DISEÑO.**

Para evaluar el nivel de adquisición de la función simbólica se han empleado las tareas pertenecientes al *Protocolo de Evaluación de la Función Simbólica*. Este protocolo se realizó en base a las propuestas teóricas del desarrollo infantil según la perspectiva histórico-cultural (Bonilla et al., 2012). Se trata de un instrumento de carácter cualitativo y no psicométrico. El protocolo en su vertiente original está compuesto por 14 tareas, que evalúan el nivel de desarrollo de la función simbólica desde sus cuatro niveles o planos de desarrollo, anteriormente explicados.

Es importante destacar, que al protocolo original se le ha realizado algunas modificaciones. La primera de ella, relacionada con las diversas tareas que debe realizar el alumno para cada nivel de desarrollo simbólico, y la segunda, con las categorías de análisis, debido a que el protocolo original sólo evalúa la ZDA de los alumnos. Sin embargo, aquí se ha querido valorar también aquellas actividades a las que los niños pueden acceder con la ayuda del adulto evaluador (ZDP). Por ello, se ha descrito los diversos tipos de apoyos o niveles de ayuda empleados. Toda la estructura detallada del protocolo se puede observar en el anexo 1.

## **5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.**

El estudio se ha realizado a 40 niños (27 niñas y 13 niños) de entre 5 y 6 años de edad, estudiantes del Colegio de Enseñanza Obligatoria (CEO) Puerto Cabras, ubicado en el municipio capitalino de Puerto Del Rosario, en la isla de Fuerteventura, España.

Los alumnos escogidos para la realización del presente estudio cursan el tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. La agrupación de los mismos obedece a la estructura y organización interna del centro siendo este de línea dos. Consecuentemente, los alumnos quedan agrupados en dos aulas con 24 y 25 miembros indistintamente.

Entre las características generales del centro se deben destacar tres de ellas, pudiéndose evidenciar de manera clara y concisa estas mismas en el nivel educativo al que se le realiza el estudio y por lo tanto, por influir de manera directa en su realización.

La capital mayorera es conocida por su gran riqueza multicultural, al tratarse de un municipio con un alto porcentaje de residentes extranjeros provenientes de países africanos y sudamericanos en su mayoría. Esta realidad es trasladada al centro, en el cual las estadísticas recogen que alrededor del 40% de los alumnos provienen de padres extranjeros.

En un amplio porcentaje, estos alumnos cuando ingresan en el centro presentan serios problemas en el dominio del idioma, que origina que en los primeros años de escolarización exista un elevado número de diferentes niveles curriculares en el alumnado de cada nivel. Esta situación se agrava con el frecuente absentismo de estos alumnos, los cuales dejan de asistir al centro hasta periodos de un mes por viajes de sus familiares a su tierra de origen.

Además, se evidencia una frecuente movilidad en el alumnado, los cuales abandonan el centro escolar por traslado de domicilio a otros municipios o incluso país, siendo el motivo principal la búsqueda de empleo y de la estabilidad socioeconómica.

A nivel general de centro, las familias presentan un nivel socioeconómico medio-bajo, la mayoría dedicada al sector servicios (turismo, hostelería y construcción). Un 57% de las familias del centro se encuentran activas en el momento de la realización del estudio. Los padres y madres presentan en más del 50% estudios primarios y secundarios, aunque el centro recalca que estos datos estadísticos puedan estar exagerados teniendo en cuenta que la equivalencia de titulaciones entre países suele no coincidir.

De los 49 alumnos pertenecientes al nivel educativo de estudio se tuvieron que descartar 9 de ellos por diversos motivos relacionados con estas características descritas:

- 2 niños con total desconocimiento del idioma. Cabe destacar que aunque en las dos aulas existen varios niños de padres marroquíes con dificultades en el idioma, se consideró que su entendimiento era suficiente para la realización de las actividades.
- 2 niños con necesidades educativas especiales (NEAE) a la espera de valoración por parte del equipo de orientación.
- 5 niños cuyos padres no firmaron el consentimiento informado para la realización de la evaluación.

Para poder realizar la recolección de datos, el equipo directivo del centro consultó a la inspección educativa sobre la posibilidad de llevar a cabo el presente estudio. Una vez dicho órgano aprobara el mismo, se trasladó a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que estando de acuerdo con su ejecución quedó definitivamente aprobado el proyecto.

Fue necesario que desde el equipo directivo les hicieran llegar a las diversas familias un consentimiento informado, dónde las mismas aceptaban o denegaban que se les realizara a sus hijos las diversas actividades de las que consta el protocolo de evaluación de la función simbólica.

Se hizo uso de unas de las reuniones trimestrales con los padres de los niños para que dicha explicación fuera de mayor eficacia y fue ahí, donde las respectivas tutoras de nivel les explicaron en qué consistía el estudio y les dieron el consentimiento informado. En dicho consentimiento, se informaba a los padres que de ninguna manera iba a ser publicada la identidad de sus hijos. Además, al firmar aceptaban que se les pudiera grabar en audio para poder extraer la información requerida en la actividad 11 de dicho protocolo. Dicha grabación sólo se utilizaría para su posterior evaluación y nunca su publicación.

## **6. RECOLECCIÓN DE DATOS.**

Una vez aprobado el consentimiento por parte del equipo directivo del centro y de las familias de los alumnos para la realización del estudio, el procedimiento usado para la recolección de datos fue indistinto para cada participante.



Se asignó un aula específica para la recogida de datos, en la cual, sólo estaba presente la evaluadora y el alumno. El protocolo fue aplicado de manera individual y en sesiones de 40 minutos por cada participante. La evaluación se realiza en una dinámica de diálogo compartido, donde la evaluadora explica las tareas, proporciona los materiales adecuados para cada actividad, establece las ayudas pertinentes, y recoge en una hoja de registro observacional, personal por cada participante, (Anexo 2), las respuestas de los mismos o forma de realización de las actividades (accede con ayuda, sin ayuda o no accede), así como sus gestos, reflexiones, dudas, etc. El orden de los participantes para la realización del estudio se realizó al azar por parte de las tutoras de los mismos.

## **7. ANÁLISIS DE DATOS.**

El análisis de los resultados se realizó de acuerdo a las características de las respuestas de los niños recopiladas en el documento de registro y por los apoyos que estos requirieron a lo largo de las diversas actividades. Por lo tanto, se trata de un estudio descriptivo de naturaleza cualitativa. Para el estudio cuantitativo se tuvieron en cuenta los criterios de análisis o de calificación (accede, no accede y accede con ayuda). De esta manera, se contabilizó y analizó la frecuencia y la frecuencia en porcentaje de cada criterio de calificación de los diversos planos evaluados, en relación a cada una de las actividades que valoraban los mismos. Las diversas frecuencias obtenidas servirían posteriormente para obtener los porcentajes de ejecución por plano evaluado en función de esos mismos criterios.

## **8. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.**

Los resultados se presentan en una doble vertiente, por una parte, se exponen algunos datos cuantitativos destacables, y de manera complementaria a los mismos, aquellos parámetros cualitativos registrados según el desempeño de los niños en función de las diversas tareas que conforman los cuatro planos evaluados.

El análisis de frecuencia basado en los parámetros de calificación, evidencian un desarrollo correcto de la función simbólica entre los participantes. De manera general, los resultados revelan un porcentaje promedio del 53,91% de ejecuciones correctas y sin ayuda entre los preescolares del total de la muestra del estudio en los cuatro planos evaluados (Gráfico 1).

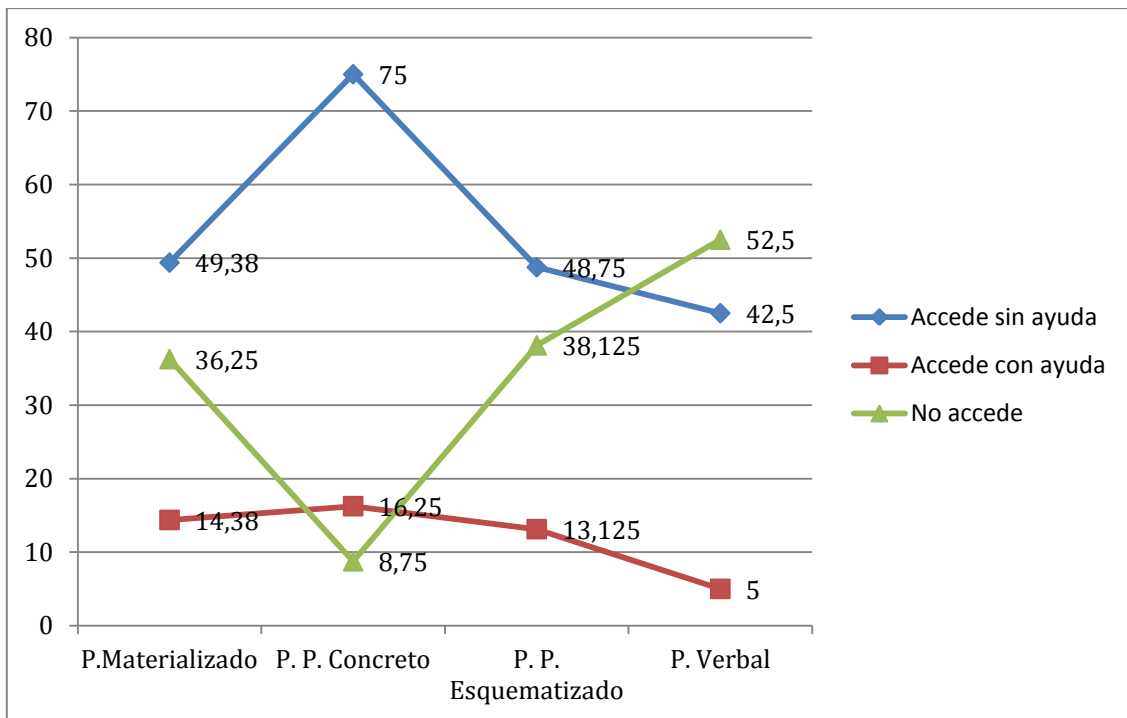


Gráfico 1: Porcentajes de ejecución por planos de los 40 participantes evaluados.

Como se observa en el Gráfico 1, en general, los participantes obtienen mejores resultados en las tareas del plano perceptivo concreto, siendo la de mayor dificultad para los mismos, aquella que evalúa el plano verbal con un 52,5% de ejecuciones incorrectas. Por lo general, son muy pocos aquellos alumnos que se benefician de las ayudas brindadas por la evaluadora, obteniendo este parámetro bajos porcentajes en todos los planos.

Los resultados, a su vez, muestran una variedad de porcentajes en cada una de las tareas (tabla1).

TABLA DE RESULTADOS TOTALES				
Planos Evaluados	Tareas	Ejecución/Parámetros	(f)	(%)
PLANO MATERIALIZADO	Tarea 1. Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto "bolígrafo".	Accede sin ayuda	18	45
		Accede con apoyo	4	10
		No accede	18	45
	Tarea 2. Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto.	Accede sin ayuda	13	32.5
		Accede con apoyo	6	15
		No accede	21	52.5
	Tarea 3. Se le comenta al niño que faltan señales de tráfico y que los coches no pueden circular. Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema?	Accede sin ayuda	23	57.5
		Accede con apoyo	9	22.5
		No accede	8	20
	Tarea 4. Se le pide al niño que proponga "señales" especiales para señalar diversos lugares en la ciudad.	Accede sin ayuda	25	62.5
		Accede con ayuda	4	10
		No accede	11	27.5
PLANO PERCEPTIVO CONCRETO	Tarea 5. Se le pide al niño dibujar las palabras amor, profesora enfadada y una fiesta alegre.	Accede sin ayuda	28	70
		Accede con ayuda	7	17.5
		No accede	5	12.5
	Tarea 6. Se le dice al niño que, sin escribir nada, sólo con dibujos, prepara una carta a su papá o mamá sobre lo que quiere comer ese día.	Accede sin ayuda	32	80
		Accede con ayuda	6	15
		No accede	2	5
PLANO PERCEPTIVO ESQUEMATIZADO	Tarea 7. Dibuja en la hoja la ruta que sigues de tu casa hasta el colegio.	Accede sin ayuda	20	50
		Accede con ayuda	9	22.5
		No accede	11	27.5
	Tarea 8. Dibuja los lugares o principales instituciones presentes en una ciudad.	Accede sin ayuda	21	52.5
		Accede con ayuda	9	22.5
		No accede	10	25
	Tarea 9. ¿Cómo se puede saber qué frase es más larga que otra?	Accede sin ayuda	17	42.5
		Accede con ayuda	2	5
		No accede	21	52.5
	Tarea 10. ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que la otra?	Accede sin ayuda	20	50
Accede con ayuda		1	2.5	
No accede		19	47.5	
PLANO VERBAL	Tarea 11. Contar el cuento de los tres cerditos como si fueras uno de los personajes.	Accede sin ayuda	17	42.5
		Accede con ayuda	2	5
		No accede	21	52.5

Tabla 1: Resultados de cada una de las tareas evaluativas de los diversos planos.

A continuación, se detallarán los resultados de mayor significancia, siguiendo el orden de los diferentes planos evaluados.

*Plano materializado.* De manera general es destacable que el 63,77% de los participantes acceden con o sin ayuda a las diversas tareas que constituyen dicho plano evaluado, siendo en un porcentaje alto (49,38 %), los alumnos que consiguen realizar acciones representaciones con objetos sustitutos sin ningún tipo de apoyo.

El mayor porcentaje de niños que no acceden a la tarea (52,5%) recae en el ejercicio 2. Muchos de ellos no son capaces de proponer otro tipo de juego con el objeto "bolígrafo" no logrando generalizar ni crear nuevas posibilidades de uso simbólico. Sus repuestas se enmarcan dentro de tres variantes: los participantes se ciñen al uso directo del objeto ("escribir", "dibujar", "pintar"); los alumnos no aportan respuesta; los niños proponen poner en movimiento el objeto ("girarlo", "darle vueltas", etc.).

En la tarea 2 existe un equilibrio entre los porcentajes de ejecución correcto o incorrecto, ambos con un 45%. Las respuestas válidas de los alumnos, es decir, aquellas que

logran sustituir el objeto por otro, acompañar la acción con gestos y ruidos (“onomatopeyas”) y además, dar explicación a lo que se realiza, se pueden agrupar en cuatro categorías.

En la primera de ellas, los alumnos sustituyen el “bolígrafo” por medios de transportes (coche, moto, avión, etc.); en la segunda, los niños lo sustituyen por animales (caballo, tiburón, serpiente, lobo, etc.); en la tercera, los participantes personifican al objeto y lo convierten en muñecos que lloran, personas que caminan por la ciudad, etc.; la cuarta, aquellos que sustituyen el objeto por otros objetos (“móvil para llamar a mi madre”, “micrófono para cantar”, “peluche”, etc.).

En este mismo plano evaluado, más concretamente en las tareas 3 y 4, más de la mitad de los participantes acceden a las mismas sin ningún tipo de apoyo, con un 57,5% y un 62,5% de ejecuciones correctas respectivamente.

En la tarea 3, donde el 22,5% accede con apoyo a la misma, el nivel de ayuda aportado, en la mayoría de los casos fue el nivel de ayuda 2. En dicho ejercicio, los participantes hicieron un uso muy completo de todo el material disponible para elaborar sus señales de tráfico, entre las que destacan, el uso de rectángulos como vallas de seguridad, cubos como conos, semáforos con los círculos de colores, barrera (aduana) que controla la afluencia de coches, etc. Todas con una alta riqueza simbólica.

Las características cualitativas de ejecución en relación a la tarea 4 evidencian que los participantes han sabido hacer un uso reflexivo de la cuestión que se les planteaba, aportando explicaciones de cómo usar los signos creados y sus respectivos significados. En su gran mayoría los niños hacían uso del círculo, triángulo, flecha y palos de madera para formar sus señales indicativas.

Es destacable entre las ejecuciones incorrectas en esta tarea, que los alumnos, con frecuencia, alegan que ellos mismos indicarían el camino que se ha de coger para llegar a un lugar de la ciudad dejando objetos en la calle que las personas han de seguir, “miguitas de pan”, “estos rectángulos”, etc., habiendo en las mismas una pérdida del objetivo de la actividad.

*Plano perceptivo concreto.* Corresponde a dicho plano evaluado la consecución del mayor índice de ejecuciones correctas (sin ayuda) que se obtuvo, un 75%, si se observa la comparativa con el resto de planos evaluados.

Ciertamente, se alcanzan un 70% y 80% de ejecuciones correctas por parte de los 40 participantes en las tareas número 5 (dibujar palabra o acción dada) y 6 (preparar carta dibujando lo que le gustaría comer hoy), respectivamente.

Sólo el 16,25% de los participantes se beneficiaron de las ayudas facilitadas por la evaluadora, que en la mayoría de los casos bastaba con la animación emocional, ya que muchos de los niños mostraban su negativa o inseguridad a la misma, “no sé hacerlo”, “no sé dibujar eso” eran algunos de sus comentarios previos.

Se muestra, por lo tanto, como los participantes han desarrollado la habilidad de representar en el plano gráfico, con símbolos, conceptos o situaciones de manera satisfactoria, explicando comprensivamente y recordando qué dibujó y por qué lo hizo de esa manera de forma coherente o de acuerdo al contenido solicitado.

La ejecución indistintamente del concepto “fiesta alegre” o “profesora enfadada” ha sido elaborada con éxito por la gran mayoría de los participantes, reflejando en sus respectivas representaciones gráficas el concepto requerido. Las explicaciones dadas a sus dibujos son muy similares, fiestas de cumpleaños (dibujos 1 y 3 de la figura 1), fiestas del pueblo (dibujos 2 y 4 de la figura 1) o fiestas de pijamas son las más representativas.

Es en las representaciones del concepto “profesora enfadada” donde algunos de los niños se benefician de las ayudas facilitadas por la evaluadora. Algunos de ellos dibujaban a la profesora sin ningún rasgo que manifestara el adjetivo “enfadada”, cuando esto ocurría se les incitaba a pensar si verdaderamente su dibujo transmitía el enfado de la profesora (nivel 1 y 2 de ayuda), aplicando el nivel 3 si fuera necesario (¿Qué forma tienen las cejas o la boca de tu profesora cuando está enfadada?). Todos los niños se beneficiaron de dichas ayudas, menos 2 de ellos que se negaron a dibujar alegando que no sabían hacerlo.

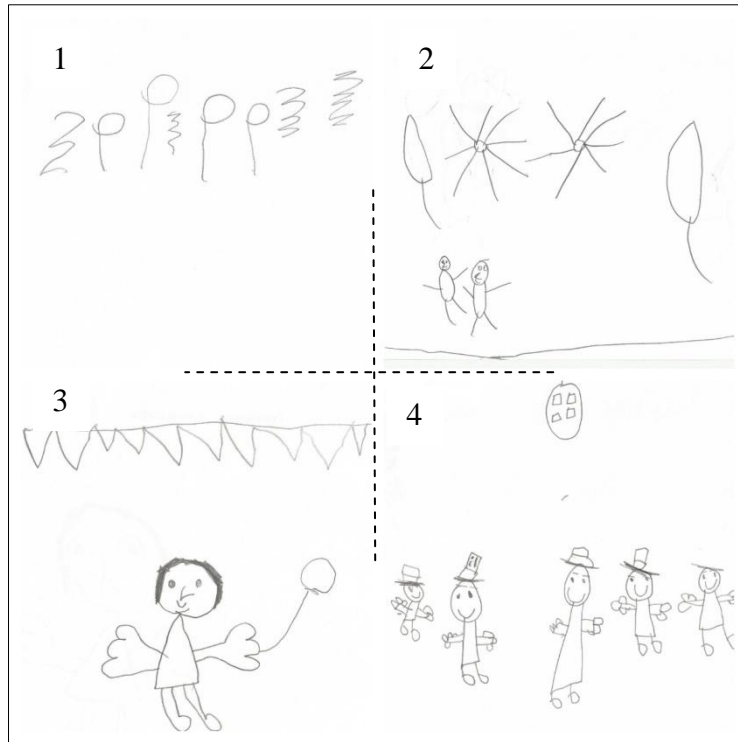


Figura 1: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 5. Los participantes dibujan una “fiesta alegre”.

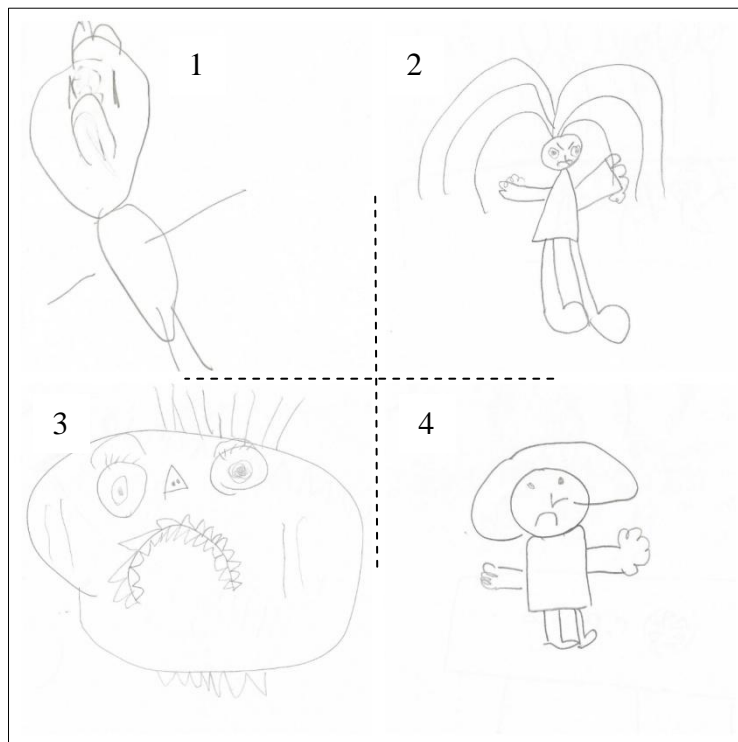


Figura 2: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 5. Los participantes dibujan una “profesora enfadada”.

Desde un enfoque cualitativo, en la elaboración de los dibujos requeridos en la tarea 5, por lo general, representar la palabra “amor” fue la que ocasionó más dudas en los

participantes. La mayoría de los mismos utilizaban un corazón como símbolo de lo que se les requería, no obstante, acompañaban posteriormente dicha figura con una explicación adecuada, “dibujé un corazón porque el corazón es para dar besos y es cuando los padres quieren a sus hijos”, “porque dos personas se van a casar”, argumentan dos de los participantes.

Otra minoría, como se observa en la ilustración 3, añade más elementos a sus representaciones gráficas. Estos continúan sus explicaciones relacionando el concepto dado con la familia, en una doble vertiente, el cariño de ellos hacia sus padres o abuelos (dibujo 1 de la figura 3) o viceversa, y con las relaciones conyugales (dibujo 3 de la figura 3). Sin embargo, se aprecia una mayor riqueza simbólica en sus esquemas.

Los principales motivos por los que 5 de los participantes no accedieron de forma correcta a dicha tarea se pueden agrupar en dos categorías, aquellos que aún prestándoles niveles de ayuda no son capaces de dibujar nada; y aquellos que son capaces de la representación, sin embargo, sus explicaciones quedan totalmente descontextualizada o no logran recordar o expresar qué dibujaron. Ambas quedan recogidas en los dibujos 2 y 4 de la figura 3. En el 2 el participante menciona que dibuja un “pikachu”, y a continuación narra, con claras dificultades de cohesión y coherencia, la historia del origen de los “pokémon”. En el dibujo 4 el alumno no sabe lo que dibujó.

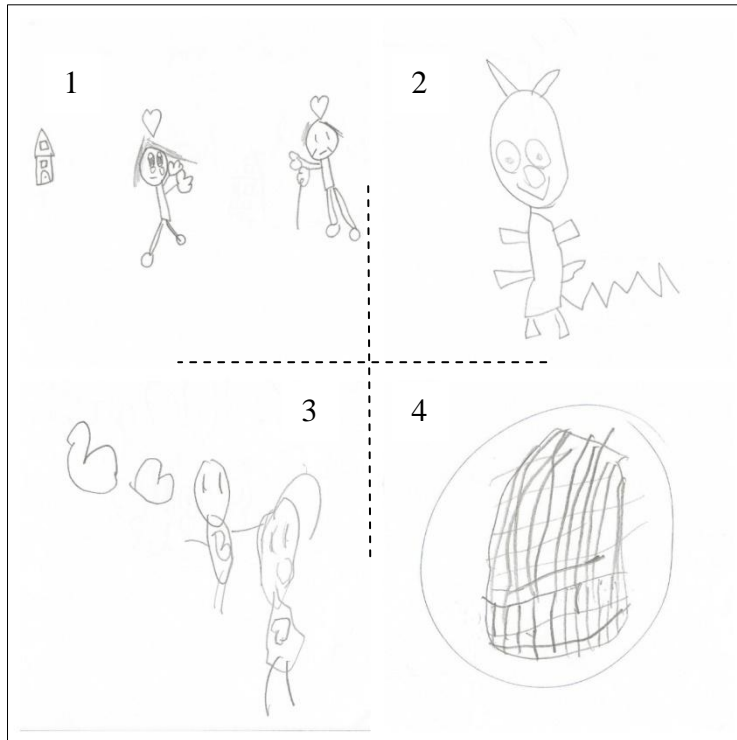


Figura 3: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 5. Los participantes dibujan la palabra “amor”.

En la tarea 6 el 95% de los niños acceden de manera correcta a la misma con o sin ayuda y sólo el 5% de los mismos no logra ejecutarla de manera exitosa al no saber explicar lo que dibujó, como en el dibujo 1 de la figura 4. En cuanto a las características cualitativas, muchos de los participantes representan los alimentos según la consigna dada. Se puede apreciar distintos grados de objetos simbólicos en sus dibujos. Algunos participantes, dibujan directamente el alimento que quieren consumir, como es el caso del dibujo 2 de la figura citada. Otros niños, se atreven y pintan los alimentos encima de una mesa (dibujo 3), incluso algunos se atreven a dibujarlos encima de platos (dibujo 4), otro le han puesto también cuchillo y tenedor. Además, algunos pocos dibujan al familiar que les va a cocinar.



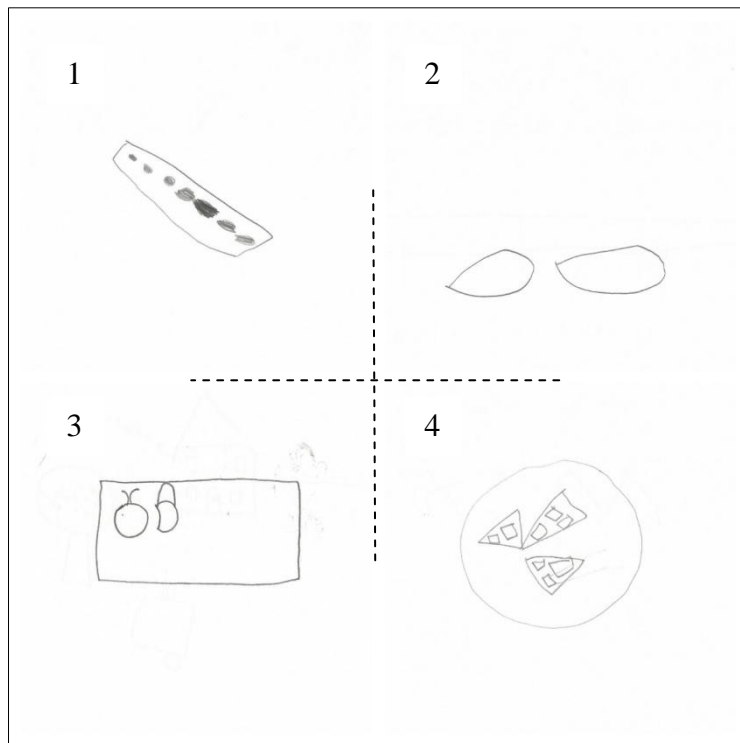


Figura 4: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 6. Los participantes elaboran una carta utilizando solo dibujos de los alimentos que les gustaría comer hoy.

*Plano perceptivo esquematizado.* Los resultados muestran que un 61,875% de los alumnos acceden con o sin ayuda de manera correcta a la ejecución de las cuatro tareas que constituyen la evaluación de dicho plano. Sin embargo, en una escala de comparación este es el segundo plano evaluado que mayor índice de ejecuciones incorrectas posee.

Una vez más, existe una mayor incidencia de ejecuciones correctas en las tareas de representación gráfica, más del 50% de los participantes en cada una, las cuales en este caso corresponden a los ejercicios 7 y 8. Junto con la tarea número 3 perteneciente al plano materializado, estos dos ejercicios (7 y 8) son en los que más alumnos se han beneficiado de las ayudas facilitadas por la evaluadora, un 22,5 % de ellos por cada actividad.

En relación a la tarea 7 “dibujar el camino de casa al colegio”, el 50% de los alumnos han sabido realizar reflexivamente la tarea, representando el punto de partida y llegada así como el trayecto, teniendo como resultado una imagen refleja de la consigna solicitada.

Muchos de ellos a medida que iban dibujando la ruta iban dando las indicaciones. Otros, a su vez, incluyeron edificaciones (aparcamiento, casas...) y señales (de tráfico, paso

de peatones...) propias de las ciudades que se encuentran en el camino, otros dibujan al familiar que los acompaña al colegio, etc.

Algunos de los participantes, en el comienzo, representaron el punto de partida y de llegada pero no la ruta o dibujaron la ruta pero sin punto de llegada. A dichos participantes, se les cuestionaba: ¿cómo se yo que ahí donde estas indicando está tu casa o que ahí está el colegio? ¿Y si yo quiero ir a tu casa desde el colegio, qué ruta he de coger?, dependiendo de la imagen simbólica que les faltaba para representar de manera correcta la situación. Nueve de ellos fueron capaces de dibujar de manera independiente y con rápida iniciativa ese elemento del que carecían sus representaciones (dibujo 3 de la figura 5) y volver a explicar y reflexionar de manera adecuada la situación. Sin embargo el 27,5% bien no lograron explicar lo que dibujaron, no fueron capaces de completar el punto de partida o de llegada (dibujo 2 de la ilustración mencionada) o la ruta o directamente no ejecutan la actividad.

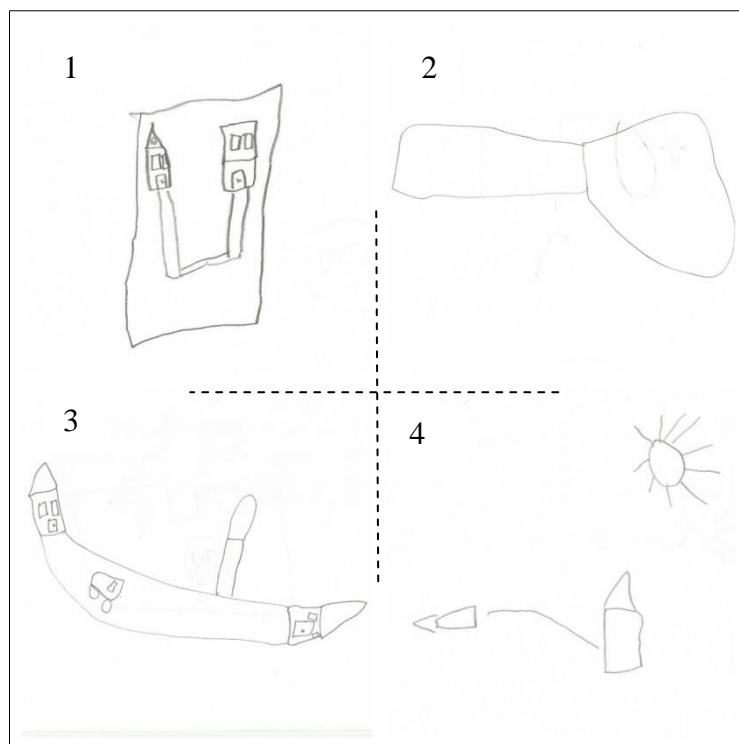


Figura 5: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 7. Los participantes dibujan la ruta de su casa al colegio.

En la tarea 8 también se encontró que el 52,5% de los participantes acceden sin ayuda a las representaciones gráficas de los lugares de la ciudad, dibujando dos o más lugares usando rasgos simbólicos y logrando dar significado a su dibujo. Mayoritariamente los alumnos dibujan viviendas y edificios sin ninguna funcionalidad concreta (dibujo 4 de la figura 6). En menor medida, también representan lugares como el parque, el colegio,

comercios (panadería, heladería y pastelería), peluquería y centros comerciales. Estos tres últimos lugares mencionados son los que se encuentran representados en los dibujos 3 y 2 de la figura 6.

El 25% de los alumnos que no acceden a esta tarea son aquellos cuya imagen y reflexión no logran reflejar la consigna solicitada. Un ejemplo de ello es el dibujo 1 donde el participante especifica que las imágenes simbólicas representadas son “un pintalabios, un caramelo, una oveja y un chupa-chup”. Otros de ellos dibujan lugares de fantasías como “la casa del país de los unicornios”.

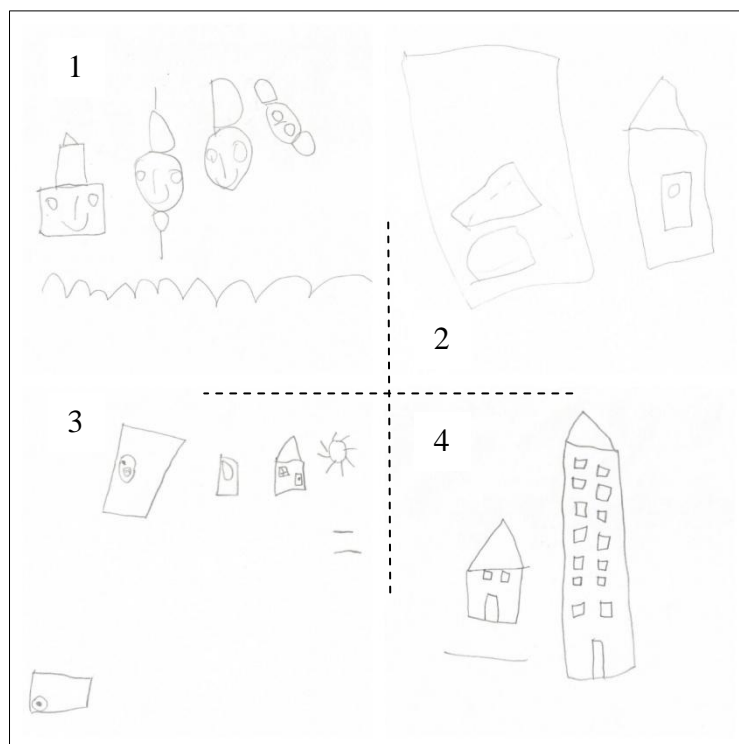


Figura 6: Ejemplos de ejecuciones de la tarea 8. Los participantes dibujan diversos lugares de la ciudad.

En las tareas 9 (diferenciación entre el tamaño de una frase con otra) y 10 (diferenciar cuando una palabra es más larga que otra dada), existe una homogeneidad en los resultados donde aproximadamente la mitad de los alumnos en una y otra tarea acceden sin ayuda y la otra mitad no logran acceder a la misma.

Los tipos de respuesta dados en la tarea 9 más frecuentes son “porque tiene más letras”, “porque tiene más palabras”, esto último, dos de los alumnos lo hacen dando palmas y contando las sílabas, “porque es más larga esta frase”, muchos de ellos ponen el dedo al final de la frase, como si estuvieran midiendo su longitud. A su vez, los alumnos que no acceden

no lo hacen principalmente por dos motivos: elección incorrecta o elección correcta de la respuesta pero sin explicaciones. Además, algunos de los niños escogen la segunda opción “El jardín tiene muchas flores” dejándose llevar por el adverbio de cantidad “muchas”.

En la tarea 10 se repite el mismo patrón. Hay alumnos que escogen la elección correcta pero no dan una explicación de su elección; otros no escogen ninguna de las palabras; una minoría escoge entre uno u otro transporte haciendo una comparación de longitud o de rapidez entre ambos. Los alumnos que acceden de manera correcta exponen que el motivo corresponde a la cantidad de letras entre una u otra palabra.

*Plano verbal.* En la tarea 11 (contar el cuento desde el punto de vista del personaje) el 52,5% de los niños no fueron capaces de asumir el rol de alguno de los personajes, narraban los acontecimientos del cuento sin un orden coherente y cohesionado, o bien no expresaban ningún tipo de respuesta.

Un 42,5% de los participantes sí que acceden a la tarea realizándola de manera independiente y asumiendo, sólo de manera parcial, en algunos tramos de su narración, el rol de algunos de los personajes, aún teniendo problemas con la coherencia del texto. Existen casos que a lo largo de la historia asumen varios roles, pero se ha considerado válido al tratarse de un avance en el uso de la representación simbólica en los medios verbales.

En el anexo 3, se muestran dos ejemplos de narraciones de los niños ante el intento de dar respuesta a la actividad.

## **9. DISCUSIONES: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.**

A partir de los resultados obtenidos se puede inferir que los niños preescolares evaluados cuentan con un correcto desarrollo de la función simbólica. Según los datos obtenidos en el presente estudio, un 53,91% de los participantes acceden sin ningún tipo de apoyo a las tareas que conforman los cuatro planos constituyentes del instrumento aplicado.

La otra mitad de porcentaje de la muestra queda compartida en aquellos niños que acceden con apoyo o no acceden a las diversas ejecuciones requeridas. Se evidenció la necesidad del apoyo frecuente por parte de la evaluadora con los diversos tipos de ayuda, el 12,19% del total se beneficiaron de dichos apoyos. Esto evidencia la clara relevancia que se le debe atribuir al descubrimiento de la ZDP de los alumnos en los procesos educativos.

Según Vygotsky (2012), desde el punto de vista del aprendizaje, este no se debe al desarrollo evolutivo del niño, sino que se debe tener en cuenta la relación entre este proceso evolutivo y las aptitudes de aprendizaje de los alumnos. Este autor se plantea que lo que los niños pueden hacer con ayuda (funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración) es más indicativo de su desarrollo mental dinámico, que lo que pueden hacer por sí solos (productos finales de desarrollo). Por lo tanto, desde el punto de vista educativo, la ZDP es un instrumento que le permite a los educadores trazar estrategias de actuación de mayor eficacia con el alumnado, al orientar la tarea considerando cuales son aquellas necesidades del desarrollo psicológico infantil de sus alumnos (Solovieva como se citó en González y Solovieva, 2016a).

Es relevante el porcentaje total de participantes con ejecuciones incorrectas, un 33,9%. Un porcentaje nada significativo si se compara los resultados de la presente investigación con otras de la misma naturaleza, realizadas mayoritariamente en países sudamericanos como México y Colombia. Estudios como los de Bonilla et al., (2012), González y Solovieva (2016a), entre otros, muestran un nivel bajo de adquisición de la función simbólica en niños preescolares, teniendo diversas dificultades para representar situaciones en los tres planos evaluados. Por ejemplo, en el primer estudio mencionado se evidenciaba un 74,86% de ejecuciones incorrectas del total de la muestra del estudio.

En investigaciones como la de González y Solovieva (2015), que tratan de identificar el nivel de adquisición de la función simbólica solo en las acciones materializadas, demuestran como el desempeño de estos niños preescolares se limita al uso concreto de los objetos, no utilizándolos para sustituciones de objetos ausentes de manera reflexiva. Existe, por lo tanto, una clara diferencia con el presente estudio que se analiza, donde sólo el 14, 36% de los participantes no logran acceder a las actividades que corresponden al plano materializado. Quedando evidenciada, de esta manera, la capacidad de los alumnos de separar el contenido de la forma y de la situación (González y Solovieva, 2016a).

Algo parecido ocurre cuando González y Solovieva (2016b) estudian el nivel de acciones perceptivas de varios grupos de alumnos de diversas instituciones educativas, y cerca del 80% realizan ejecuciones incorrectas, presentando multitud de problemas en el desarrollo de la representación gráfica de las imágenes. Estos hallazgos también se alejan de los obtenidos en esta investigación, dónde en el nivel perceptivo concreto existe un 75% de

alumnos que acceden a la actividad sin apoyo y un 48,75% en el plano esquematizado, respectivamente.

La relevancia de obtener buenos resultados en dicho nivel recae en que la rica actividad gráfica de los niños favorece el surgimiento del primer nivel de representación del signo escrito, dado que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito (Vigotsky, 2010).

Por último, González y Solovieva (2016b) analizan el nivel de acciones verbales de manera independiente. Los resultados de ese estudio mostraron que la mayoría de los niños (85%) de las instituciones participantes no accedieron a las acciones simbólicas verbales a pesar de las ayudas brindadas por el evaluador. Frente al 52, 5% de alumnos que no acceden en la presente investigación, siendo el mayor índice de ejecuciones incorrectas en total de todos los planos evaluados.

La aparente dificultad que se muestra con dicho plano merece una reflexión particular. Desde la perspectiva histórico-cultura, el lenguaje de los niños permite organizar los diferentes tipos de acciones objetales y adquirir las acciones simbólicas (Solovieva, López y Quintanar, 2015). Por ello, Vygotsky (2012) considera que las acciones verbales son las conductas más importantes relativas al uso de signos en la etapa infantil, porque es en la palabra dónde el significado queda mejor representado (González y Solovieva, 2016a).

Diversos autores señalan que el lenguaje no solo sirve para la comunicación, sino también regula toda la actividad y participa en consolidación de procesos psicológicos previos al aprendizaje escolar, como es la adquisición de la función simbólica. Por lo tanto, las dificultades provenientes de problemas de lenguaje pueden conducir a generar dificultades con la producción y comprensión oral y escrita.

Consecuentemente, sería recomendable trabajar y evaluar el nivel de la función mediatizadora del lenguaje en estos niños. La cual, permite separar en el caso de la comprensión y la narración del cuento, las acciones del personaje de las acciones propias. La función mediatizadora del lenguaje se encuentra en estrecha relación con el proceso de adquisición de la función simbólica en la edad preescolar. Esta se refiere a “la posibilidad de utilizar la palabra como sustituto del objeto y/o como medio de expresión verbal no referida a un contexto objetal concreto” (Solovieva et al., 2015, p.14).

La conformación de la función mediatizadora se adquiere desde el plano externo y puede ser desarrollada adecuadamente en la edad preescolar, siempre y cuando se utilicen métodos dirigidos a ella específicamente. Como puede ser el método utilizado por Solovieva et al. (2015) llamado “Método de análisis e interpretación de cuentos” y creado para mejorar las dificultades encontradas en los niños con malos resultados en las acciones verbales. Dicho método se enmarca dentro del marco teórico de la psicología del desarrollo del enfoque histórico-cultural. Con dicho método han conseguido resultados muy favorables hacia la mejora del lenguaje expresivo de los niños.

De manera general, a pesar de los buenos resultados obtenidos en la presente investigación, se evidencia la importancia de trabajar de manera intencional, en las aulas de educación infantil, el desarrollo de la función simbólica, debido a que su insuficiente desarrollo condicionará la adquisición de otras actividades escolares como la lectura, escritura, la actividad verbal, el pensamiento lógico-matemático “funciones y acciones en cuya estructura, el signo y el modo de su empleo, son sus determinantes funcionales” (Bonilla et al., 2012, p. 66).

Por esa razón, se debe trabajar, en dicha etapa, con métodos y estrategias psicopedagógicas que no solo vayan dirigidas a la adquisición de conocimientos formales, sino también que miren al desarrollo psicológico de los niños y que fomenten, en los mismos, habilidades y competencias que les prepare para el comienzo de la etapa primaria.

En esta etapa, la función simbólica se manifiesta y desarrolla en las actividades de juego de roles, siendo esta la actividad rectora por excelencia en la edad preescolar (González y Solovieva, 2016a).

Estudios como el de Bonilla y Solovieva (2016) y González y Solovieva (2016c), que valoran y comparan los resultados de aplicar o no el juego del roles en dicha etapa educativa con vistas al desarrollo simbólico en los niños, revelan el éxito de dichos programas, logrando en los alumnos representaciones de acciones simbólicas desplegadas y reflexivas en todos los planos. Al mismo tiempo, los niños podrían hacer frente a situaciones novedosas con símbolos usando estrategias creativas diversas. Tal y como exponen González y Solovieva (2015):

Cuando los niños no tienen la posibilidad de participar en actividades de juego de roles sociales de manera orientada, no logran desarrollar la función simbólica en el

nivel complejo porque no logran crear imágenes diversas de los objetos, personas, situaciones y pensar acerca de ellos, tampoco logran abstraer, generalizar ni esquematizar acciones. (p. 92)

Dicha información puede ser de especial utilidad para docentes o pedagogos que pueden encontrar interesante y necesaria la propuesta de incorporar metodologías que fomenten el desarrollo de la función simbólica en sus planteamientos didácticos, con vistas a evitar dificultades en su desarrollo que conduce a problemas de aprendizaje.

Para finalizar, una limitación de este estudio se refiere a que sólo fue posible la intervención con 40 participantes de una misma institución educativa. El enriquecimiento hubiera sido mayor si el número de centros educativos, y por ende, el número de participantes, hubiera podido ser incrementado. Pudiendo, en este caso, poder obtener resultados a nivel municipal o incluso, pudiéndose ejercer diferencias entre instituciones públicas y privadas de la localidad, teniendo también como variable condicionante, las diversas metodologías con las que abordan dicha etapa educativa.

## **10. REFERENCIAS.**

- Bonilla, R. (2013). *Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego* (tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/1169>
- Bonilla, M., y Solovieva, Y. (2016). Evidencias de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología L*, 16(1), 29–40.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56–69.
- Correa, J.L., Perera, A., Sánchez, M., Suárez, J., y Suárez, B. (2012). *Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas II: Didáctica de la Lectoescritura*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura* (7º ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de Lectoescritura*. Congreso llevado a cabo en Morelia, México: Asociación Mundial de Educadores



[http://www.waece.org/cd\\_morelia2006/ponencias/gallego.htm](http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm)

- González, C. (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), 235–241. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González, C., 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. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf>
- González, C., y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2). <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi13-2.iafs>
- González, C., y Solovieva, Y. (2016a). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *CES Psicología*, 80–99. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- González, C., y Solovieva, Y. (2016b). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de La Facultad de Medicina*, 64(2), 257. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>
- González, C., y Solovieva, Y. (2016c). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 91–118. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>
- González, C., Solovieva, Y., y Quintanar, R. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08)
- González, C., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica*, 13(1), 19–31. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416, doi: [10.5944/educXXI.13256](https://doi.org/10.5944/educXXI.13256)

- Hernández, E. (2008). *Atención a las Dificultades de Aprendizaje Escolar en Aulas Inclusivas. Un modelo de Intervención para Profesionales de la Enseñanza*. Sevilla: Arial.
- Marí, M. (2016). *Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura* (tesis doctoral). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/54453>
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Muñoz, A. (Coord.) (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.). (2015). *Desarrollo psicológico y educación* (1 vol.). Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1959/1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1964/1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- 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 edad preescolar* (pp. 67-74). México: Trillas.
- Salsa, A. y Vivaldi, R. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29(1), 133-149.
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)* (tesis doctoral). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15675>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares Mexicanos. *Cultura y Educacion*, 25(2), 167-182. <https://doi.org/10.1174/113564013806631273>

Solovieva, Y., López, A., y Quintanar, L. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educação Em Questão*, 52(37), 1–35.

Vieiro, P., y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

Vygotsky, L.S. (1986/2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1979/2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.

## **11. ANEXOS.**

### ANEXO 1: Estructura del “Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares”

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano materializado (Sustitución)			<b>Concepto</b>				
			“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 y Solovieva, 2014, p. 61)				
Tarea 1 y 2	Instrucción	Materiales	Registro y criterios de observación y análisis general	Parámetros/Categorías de análisis			
<u>Descripción:</u> Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto bolígrafo. Esta tarea se realiza dos veces para evidenciar el nivel de creatividad simbólica del niño al proponer más de una manera de <u>sustitución</u> del bolígrafo por otro objeto en un juego.	<i>Tarea 1.</i> ¿Puedes inventar un juego con este bolígrafo?, el que tú quieras. ¿A qué podríamos jugar?  <i>Tarea 2.</i> ¿Sabrías inventarte otro juego distinto al que has dicho al que podríamos jugar?	Un bolígrafo	Se observa la propuesta del juego con el bolígrafo. Se registra lo que el niño dice y hace con el bolígrafo.  <i>Anexo 1</i>	Criterios de análisis	Descripción	Tipos de respuesta	
				<b>Accede sin ayuda</b>	(Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador. Se espera que el niño utilice el bolígrafo como sustituto de otro objeto y realice alguna acción con él.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustituye el bolígrafo por otro objeto</li> <li>• Acción de sustitución aislada</li> <li>• Representa con gestos y movimientos la acción de sustitución</li> <li>• Dos acciones de sustitución relacionadas</li> <li>• Cadena de acciones de sustitución</li> <li>• Inventa un juego simbólico con el bolígrafo</li> <li>• El niño agrega otras características de la función simbólica o generaliza (ruidos del avión)</li> <li>• Uso reflexivo del bolígrafo como sustituto: explica todo lo que hace</li> </ul>
				<b>Accede con apoyo</b>	(Zona de Desarrollo Próximo)	<u>TIPOS DE AYUDAS:</u> Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). La repetición de la instrucción por parte del	<p><b>Nivel de ayuda 1:</b> Si el niño dice que puede escribir y/o dibujar con el bolígrafo, se le dice que eso está muy bien, que eso que dice se puede hacer con el bolígrafo pero que se quiere que por favor invente un juego con el bolígrafo.</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> Imagínate que puedes usar el</p>

				<p>adulto.  El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas).  Realización de preguntas orientadoras.  Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas.  La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p>bolígrafo como otro objeto y/o juguete. ¿Qué crees que podría ser? ¿Cómo podrías inventar un juego con él?  <b>Nivel de ayuda 3:</b> Imagínate que el bolígrafo es un animalito. ¿Cómo podrías hacer para inventar un juego?</p>
			<p><b>No accede</b>  (Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone el uso directo del bolígrafo</li> <li>• Pérdida del objetivo de la actividad</li> <li>• No responde, muestra indiferencia a los medios simbólicos</li> <li>• No explica su respuesta</li> <li>• Manipulación inespecífica del bolígrafo</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano materializado (Sustitución)			<b>Concepto</b>				
			“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 y Solovieva, 2014, p. 61)				
<b>Tarea 3</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>			
<u>Descripción:</u>			Registrar qué propone y con qué objetos.  <i>Anexo 1</i>	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>	
Solución de problemas usando señales de tráfico.  Para la reflexión se ofrecen preguntas como: ¿cómo podrías explicar lo que propones?, ¿qué significa eso que dices?, ¿por qué crees que esa señal podría ayudar a mostrar que los coches no pueden pasar?				- Tres coches de juguete - 4 cubos (dos pequeños y dos medianos) - 6 botones de colores - Un círculo pequeño - 2 triángulos (uno grande y otro pequeño), -rectángulos - 4 palitos de paleta - 2 flechas - Un muñeco	<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa signos de tránsito por su iniciativa</li> <li>• Resuelve el problema usando señales de tráfico</li> <li>• Explica de manera desplegada cómo usar los signos que propone</li> <li>• Explica de manera reflexiva el uso de los signos para señalar que hay una construcción y los coches no pueden pasar</li> <li>• Esquematiza la situación con la propuesta de señales de tráfico para señalar la construcción</li> </ul>
					<b>Accede con apoyo</b>  (Zona de Desarrollo Próximo)	<u>TIPOS DE AYUDAS:</u> Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). La repetición de la instrucción por parte del adulto. El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones	<b>Nivel de ayuda 1:</b> ¿tú sabes que es una señal de tráfico?” En caso de que el niño diga que no sabe, se le ilustra, por ejemplo, diciéndole que cuando está en la calle se ven señales que ayudan a los coches a circular. ¿Tú sabes qué es una construcción? En caso de que el niño diga que no sabe se le dice que una construcción es cuando varias personas están haciendo un edificio y es peligroso que los coches pasen porque algo les puede caer encima, entonces ponen una señal que muestra que no se puede pasar por ahí. ¿Qué podrías inventar con estos

	<p>ver a los conductores que no pueden pasar porque hay una construcción?</p>			<p>desplegadas). Realización de preguntas orientadoras. Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p>objetos para mostrar que hay una construcción y los coches no pueden pasar?</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> Imagínate que hay una construcción y los coches no pueden pasar, ¿qué señales de tráfico usarías para mostrar que los coches no pueden pasar?</p> <p><b>Nivel de ayuda 3:</b> ¿Cómo podrías usar estas flechas?</p>	
				<p><b>No accede</b> (Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone el uso directo de objetos</li> <li>• No responde</li> <li>• No logra proponer signos</li> <li>• Pérdida del objetivo en la actividad</li> <li>• No logra explicar su respuesta</li> <li>• Manipulación inespecífica de los objetos</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano materializado (Sustitución)			<b>Concepto</b>			
			“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 y Solovieva, 2014, p. 61)			
<b>Tarea 4</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
				<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
<p><u>Descripción:</u></p> <p>Se le pide al niño que proponga señales especiales para señalar diversos lugares en la ciudad.</p> <p>Como preguntas de reflexión se pueden utilizar las siguientes ¿cómo podrías explicar esto que propones? ¿qué significa eso que dices? ¿por qué crees que podrías utilizar estas señales para mostrar los lugares de la ciudad?</p>	<p>¿Qué edificios principales hay en la ciudad? Ahora observa todos los objetos que hay aquí. ¿Cómo podrías utilizar estos objetos para inventar signos o señales que indiquen diferentes lugares de la ciudad?</p>	Ídem tarea 3	<p>Registrar qué propone y con qué objetos.</p> <p><i>Anexo 1</i></p>	<p><b>Accede sin ayuda</b></p> <p>(Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)</p>	<p>El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone el uso de signos para señalar lugares en la ciudad</li> <li>• Explica la situación de manera desplegada diciendo cómo usar signos para señalar los lugares</li> <li>• Explica de manera reflexiva el uso de signos para señalar los lugares</li> <li>• Utiliza signos para señalar lugares en la ciudad</li> </ul>
				<p><b>Accede con apoyo</b></p> <p>(Zona de Desarrollo Próximo)</p>	<p><u>TIPOS DE AYUDAS:</u></p> <p>Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño).</p> <p>La repetición de la instrucción por parte del adulto.</p> <p>El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas).</p>	<p><b>Nivel de ayuda 1:</b> ¿tú sabes qué es un “signo” o “señal”? ¿cómo podrías inventar signos o señales con estos objetos para señalar los lugares en la ciudad? En caso de que el niño diga que no sabe qué es una señal se le dice que una señal nos da la información visual necesaria para saber dónde están los lugares. Qué tal si inventas algunas señales para mostrar en dónde está (se menciona el lugar que mencionó el niño).</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> ¿este cubo qué podría ser en la ciudad? Y ¿este rectángulo? ¿esta flecha para</p>



				<p>Realización de preguntas orientadoras. Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p>qué te podría servir?</p> <p><b>Nivel de ayuda 3:</b> Imagínate que Ismael (muñeco) está en la ciudad y quiere saber dónde está el parque. ¿Qué señal podría ver para saber hacia dónde ir?</p>
				<p><b>No accede</b> (Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propone el uso de objetos directo</li> <li>• No responde</li> <li>• No logra proponer signos</li> <li>• Pérdida del objetivo en la actividad</li> <li>• No logra explicar su respuesta</li> <li>• Manipulación inespecífica de los objetos</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano perceptivo concreto			<b>Concepto</b>			
			Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa y Vivaldi, 2012, p. 135).			
<b>Tarea 5 y 6</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
<u>Descripción:</u> Se pide al alumno que realice un dibujo que corresponda a la palabra o acción que el evaluador le comenta. En este caso y correspondiente a la actividad 5 se pedirá que el alumno dibuje las siguientes palabras: amor, fiesta alegre, profesora enfadada. En la actividad 6 se le dice al niño que	Después de que el niño termina de dibujar se le hacen preguntas como las que se adjuntan a continuación: ¿Qué dibujaste? ¿Por qué dibujaste eso? ¿Por qué está enfadada la profesora? ¿Cómo podrías explicar por	Lápiz y hoja de papel dividida en cuatro partes iguales.	Se registra lo que dice y hace el niño. Además se guardan los dibujos elaborados por el mismo.	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
				<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen refleja el contenido de la palabra profesora enfadada, una fiesta alegre, amor y una carta para papá en donde expresa lo que quiere comer.</li> <li>• Utiliza gestos para planear qué va a dibujar.</li> <li>• Elige un símbolo (imagen simbólica) para representar la situación.</li> <li>• Logra decir qué dibujó.</li> <li>• La imagen es reconocible de acuerdo al sentido que le dio.</li> <li>• Explica reflexivamente por qué eligió ese tipo de dibujo.</li> <li>• El dibujo se constituye en una estrategia de mediatización simbólica de la memoria (recuerda qué dibujó).</li> <li>• Generaliza rasgos simbólicos.</li> </ul>

<p>utilizando sólo los dibujos, es decir, sin palabras, prepare una carta a su padre comentándole qué le gustaría comer ese día.</p>	<p>medio de tu dibujo que la profesora está enfadada? ¿Si alguien ve tu dibujo cómo sabe que lo que dibujaste es una profesora enfadada?</p>			<p><b>Accede con apoyo</b></p> <p>(Zona de Desarrollo Próximo)</p>	<p><u>TIPOS DE AYUDAS:</u> Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). La repetición de la instrucción por parte del adulto. El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). Realización de preguntas orientadoras. Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p><b>Nivel de ayuda 1:</b> En caso de que el niño manifieste no saber cómo realizar el dibujo, se pueden realizar algunas preguntas que apoyan su ejecución. Por ejemplo: ¿Tú sabes qué es estar enfadado? ¿Tú has visto a tu profesora enfadada? A continuación, se invita al niño a dibujar eso que dijo.</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> Imagínate que tu profesora está enfadada ¿Cómo hace cuando está enfadada? ¿Qué tal si la dibujas?</p> <p><b>Nivel de ayuda 3:</b> ¿Qué forma tienen las cejas o la boca de tu profesora cuando está enfadada?</p>
				<p><b>No accede</b></p> <p>(Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La imagen dibujada no refleja la consigna solicitada.</li> <li>● No logra explicar su dibujo.</li> <li>● No recuerda lo que dibujo.</li> <li>● La imagen no es reconocible.</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano perceptivo esquematizado			<b>Concepto</b>			
			Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa y Vivaldi, 2012, p. 135).			
<b>Tarea 7</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
<u>Descripción:</u>  El niño deberá dibujar en un folio la ruta o camino que existe desde su casa a al colegio.  Para el proceso de reflexión se ofrecen preguntas como: ¿Qué dibujaste? ¿Desde dónde sales y hacia dónde vas? ¿Cómo saber dónde empieza y dónde termina el camino? En tu dibujo, ¿qué símbolo indica el camino de tu casa al colegio?	Se le pide al alumno que dibuje el trayecto desde su casa al colegio.	Lápiz y hoja de papel	Se registra lo que dice y hace el niño. Además se guarda el esquema o mapa elaborados por el mismo.	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
				<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen refleja el contenido del trayecto de la casa al colegio</li> <li>• Utiliza gestos para planear qué va a dibujar.</li> <li>• Elige un símbolo (imagen simbólica) para representar la situación.</li> <li>• Representa el trayecto como ambos puntos del camino.</li> <li>• Logra decir qué dibujó.</li> <li>• La imagen es reconocible de acuerdo al sentido que le dio.</li> <li>• Reflexiona respecto al significado de su dibujo.</li> <li>• El dibujo se constituye en una estrategia de mediatización simbólica de la memoria (recuerda qué dibujó).</li> <li>• Generaliza rasgos simbólicos.</li> <li>• Esquematiza la situación con la propuesta de signos para el trayecto que se le pide.</li> </ul>

				<p><b>Accede con apoyo</b></p> <p>(Zona de Desarrollo Próximo)</p>	<p><u>TIPOS DE AYUDAS:</u>          Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño).          La repetición de la instrucción por parte del adulto.          El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas).          Realización de preguntas orientadoras.          Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas.          La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p><b>Nivel de ayuda 1:</b> ¿El colegio está cerca o lejos de tu casa? ¿Qué tal si dibujas el camino de tu casa al colegio?</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> Imagínate el camino de tu casa al colegio. Ahora dibújalo.</p> <p><b>Nivel de ayuda 3:</b> Si el niño dice que no sabe cómo dibujar entonces se le pregunta: ¿Qué forma tiene la casa? ¿Qué forma tiene el colegio? ¿Qué forma tiene el caminito de tu casa al colegio?</p>
				<p><b>No accede</b></p> <p>(Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen dibujada no refleja la consigna solicitada.</li> <li>• No logra explicar su dibujo.</li> <li>• Representa solo el trayecto o solo los puntos finales sin unirlos.</li> <li>• La imagen no es reconocible.</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano perceptivo esquematizado			<b>Concepto</b>			
			Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa y Vivaldi, 2012, p. 135).			
<b>Tarea 8</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
<u>Descripción:</u> Dibujar los lugares o principales instituciones presentes en una ciudad.  Para la reflexión del dibujo sería recomendable realizarle al alumno las siguientes cuestiones entre otras que se consideren apropiadas: ¿Qué lugares dibujaste? ¿Cómo podrías explicar lo que dibujaste?	Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.	Lápiz y hoja de papel	Se registra lo que dice y hace el niño. Además se guarda el esquema o mapa elaborados por el mismo.	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
				<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen refleja el contenido de los lugares de la ciudad.</li> <li>• Dibuja más de dos lugares usando rasgos simbólicos.</li> <li>• Utiliza gestos para planear qué va a dibujar.</li> <li>• Elige un símbolo (imagen simbólica) para representar la situación.</li> <li>• Logra decir qué dibujó.</li> <li>• La imagen es reconocible de acuerdo al sentido que le dio.</li> <li>• Reflexiona respecto al significado de su dibujo.</li> <li>• El dibujo se constituye en una estrategia de mediatización simbólica de la memoria (recuerda qué dibujó).</li> <li>• Generaliza rasgos simbólicos.</li> <li>• Esquematiza la situación con la propuesta de signos para los lugares de la ciudad.</li> </ul>

				<p><b>Accede con apoyo</b></p> <p>(Zona de Desarrollo Próximo)</p>	<p><u>TIPOS DE AYUDAS:</u>  Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño).  La repetición de la instrucción por parte del adulto.  El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas).  Realización de preguntas orientadoras.  Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas.  La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>	<p><b>Nivel de ayuda 1:</b> Si el niño dice que no sabe o dice algo que no tiene que ver con lo que se está preguntando, entonces se le dice: ¿Tú sabes qué es un lugar? ¿Qué lugares conoces de tu ciudad? ¿Cuáles lugares has visitado en tu ciudad? ¿Qué tal si dibujas eso que dices?</p> <p><b>Nivel de ayuda 2:</b> Si el niño no responde se le dice: por ejemplo, ahora estamos en un... (se espera que el niño diga colegio); tú vives en una... (se espera que el niño diga casa). ¿Qué tal si dibujas eso que dices?</p> <p><b>Nivel de ayuda 3:</b> Si el niño dice que no sabe cómo dibujar entonces se le dice ¿Qué forma tiene (se menciona el lugar que el niño dice)? ¿Qué tal si dibujas eso que dices?</p>
				<p><b>No accede</b></p> <p>(Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La imagen dibujada no refleja la consigna Solicitada</li> <li>• No logra explicar su dibujo.</li> <li>• No recuerda lo que dibujo.</li> <li>• La imagen no es reconocible.</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano perceptivo esquematizado			<b>Concepto</b>			
			Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa y Vivaldi, 2012, p. 135).			
<b>Tarea 9</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
<u>Descripción:</u> Diferenciación entre el tamaño de una frase con otra.  Para ayudar al niño en su proceso de reflexión se plantean cuestiones como: ¿Por qué sabes que esa es la frase más larga?  ¿Cómo podemos saber cuál frase es más larga que la otra? Se leen las dos frases:  Me gusta jugar.  El jardín tiene muchas flores		Instrucción verbal del evaluador	Se registra qué dice el niño y qué realiza durante su ejecución	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
				<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde que la que tiene más palabras.</li> <li>• Responde que la que tiene más sonidos.</li> <li>• Responde que es necesario contar las palabras.</li> <li>• Responde de manera reflexiva respecto al porqué de su respuesta.</li> </ul>
				<b>Accede con apoyo</b>  (Zona de Desarrollo Próximo)	<u>TIPOS DE AYUDAS:</u> Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). La repetición de la instrucción por parte del adulto. El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). Realización de preguntas orientadoras. Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.	



				<p><b>No accede</b> (Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde de manera incoherente.</li> <li>• Mezcla las dos frases.</li> <li>• Cambia alguna palabra de la frase.</li> <li>• Cambia el orden de la frase.</li> <li>• Solo dice una parte de la frase.</li> </ul>
--	--	--	--	--	---	---

			Concepto			
<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano perceptivo esquematizado			Las acciones perceptivas simbólicas tienen que ver con la posibilidad de representar en el plano gráfico con símbolos conceptos o situaciones para resolver problemas diversos. “Las acciones perceptivas requieren el reconocimiento perceptual de los elementos representados y la comprensión de que las imágenes son símbolos que le sirven al niño y a los demás para representar objetos y eventos, reales o imaginarios” (Salsa y Vivaldi, 2012, p. 135).			
Tarea 10	Instrucción	Materiales	Registro y criterios de observación y análisis general	Parámetros/Categorías de análisis		
				Criterios de análisis	Descripción	Tipos de respuesta
<p><u>Descripción:</u></p> <p>Diferenciar cuando una palabra es más larga que otra dada.</p> <p>Para animar al alumno a la reflexión de su respuesta se le pregunta cómo sabe que esa palabra escogida es la más</p>	<p>¿Cómo podemos saber cuál palabra es más larga que otra? Se leen las palabras:</p> <p>Tren. Furgoneta</p>	<p>Instrucción verbal del evaluador</p>	<p>Se registra qué dice el niño y qué realiza durante su ejecución</p>	<p><b>Accede sin ayuda</b></p> <p>(Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)</p>	<p>El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde que la que tiene más letras.</li> <li>• Responde que la que tiene más sonidos.</li> <li>• Responde que es necesario contar las letras.</li> <li>• Responde que es necesario contar los sonidos.</li> <li>• Responde de manera reflexiva respecto al porqué de su respuesta.</li> </ul>

larga.				<p><b>Accede con apoyo</b></p> <p>(Zona de Desarrollo Próximo)</p>	<p><u>TIPOS DE AYUDAS:</u></p> <p>Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño).          La repetición de la instrucción por parte del adulto.          El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto.          (Explicaciones desplegadas).          Realización de preguntas orientadoras.          Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas.          La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.</p>
				<p><b>No accede</b></p> <p>(Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde de manera incoherente.</li> <li>• Mezcla las dos palabras.</li> <li>• Cambia alguna palabra.</li> </ul>

<i>Nivel de desarrollo simbólico:</i> Plano verbal			<b>Concepto</b>			
			“Las acciones verbales simbólicas se refieren al aspecto lingüístico de la acción. El rasgo característico aquí es la palabra, la cual tiene significado. La palabra se convierte en el signo porque representa objetos” (González y Solovieva, 2014, p. 61)			
<b>Tarea 11</b>	<b>Instrucción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Registro y criterios de observación y análisis general</b>	<b>Parámetros/Categorías de análisis</b>		
<u>Descripción:</u> Posibilidad de uso de medios verbales para Representar situaciones.  Contar el cuento desde el punto de vista del personaje.	¿Te sabes el cuento de los tres cerditos? Elige uno de los personajes del cuento y me cuentas el cuento como si tú fueras uno de los personajes. Si el niño no conoce este cuento se le pregunta qué cuento se sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje que elige. Si el	Instrucción verbal del evaluador	Se registra qué dice el niño y qué realiza durante su ejecución	<b>Criterios de análisis</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipos de respuesta</b>
				<b>Accede sin ayuda</b>  (Presencia de la función simbólica- Zona de Desarrollo Actual)	El niño realiza la ejecución de manera independiente, esto es sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra el cuento desde el punto de vista del personaje que elige.</li> <li>• Utiliza correctamente las relaciones semánticas del “yo” de acuerdo al cambio realizado.</li> <li>• Explica de manera reflexiva el porqué de la elección de su personaje.</li> </ul>
				<b>Accede con apoyo</b>  (Zona de Desarrollo Próximo)	<u>TIPOS DE AYUDAS:</u>  Conversación dialógica (diálogo compartido entre el evaluador y el niño). La repetición de la instrucción por parte del adulto. El ejemplo o la muestra de la acción simbólica por parte del adulto. (Explicaciones desplegadas). Realización de preguntas orientadoras. Segmentación de instrucciones paso a paso para la realización de las tareas. La animación emocional que el adulto le brindaba al niño.	

	<p>niño no se sabe ningún cuento entonces se le pide que elija algún programa de la televisión y que cuente la historia como si él fuera el personaje que elige. Se registra si el niño accede y se apropia del personaje o si no lo logra. Se le recuerda al niño “como si tú fueras...”. Por ejemplo, si el niño elige un cerdito se inicia el cuento: “Había una vez tres hermanitos, tres cerditos. Nosotros nos</p>			<p><b>No accede</b>  (Ausencia de la función simbólica)</p>	<p>El niño no logra ejecutar la tarea, aunque se presentan diversos tipos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra el cuento pero no logra asumir el personaje.</li> <li>• No utiliza relaciones semánticas correctamente.</li> <li>• Pérdida del objetivo en la actividad, se desvía del contenido del cuento.</li> </ul>
--	--	--	--	---	---	--

	<p>divertíamos. Un día yo le dije... Continúa el cuento: “Los tres cerditos, como si tú fueras uno de los tres cerditos...”.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

**ANEXO 2: Documento de registro de respuestas.**

“Protocolo de Evaluación de la función simbólica  
en niños preescolares”

*(Documento de registro de respuestas)*

**1. Plano materializado**

1) Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto “bolígrafo”.

---

---

---

2) Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto.

---

---

---

3) Se le comenta al niño que faltan signos de tráfico y que los coches no pueden circular. Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema? Registrar que propone y con qué objetos.

---

---

---

4) Se le pide al niño que proponga “señales” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad (utilizando diversos objetos). Registrar que propone y con qué objetos.

---

---

---

**2. Plano perceptivo concreto.**

5) Se le pide al niño dibujar las siguientes palabras.

a) Fiesta alegre. ¿Por qué dibujaste eso?

---

b) Profesora enfadada. ¿Por qué dibujaste eso?

---

c) Amor. ¿Por qué dibujaste eso?

---

6) Se le dice al niño: Sin escribir nada, solo con dibujos, prepara una carta para tu papá, sobre lo que te gustaría para comer ese día.

---

---

### 3. Plano perceptivo esquematizado.

7) Dibuja en esta hoja la ruta de tu casa al colegio. Registrar: si mantiene el objetivo o no, corroborar la ruta con el niño.

---

---

8) Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.

---

---

9) ¿Cómo podemos saber cual oración es más larga que otra? Registrar el argumento que el niño da.

- Me gusta jugar.
- El jardín tiene muchas flores.

---

---

10) ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que otra?

- Tren
- Furgoneta

---

---

#### 4. Plano verbal

11) ¿Te sabes el cuento de caperucita roja? Registrar: vocabulario, sabe contar la historia desde el punto de vista del personaje, acompaña de gestos o gesticulaciones la narración, calidad y coherencia del relato...

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_



<b>PARTICIPANTE N°</b>			
<b>Planos Evaluados</b>	<b>Tareas</b>	<b>Ejecución/Parámetros</b>	<b>Resultado</b>
<b>PLANO MATERIALIZADO</b>	<i>Tarea 1.</i> Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto “bolígrafo”.	Accede sin ayuda	
		Accede con apoyo	
		No accede	
	<i>Tarea 2.</i> Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto.	Accede sin ayuda	
		Accede con apoyo	
		No accede	
	<i>Tarea 3.</i> Se le comenta al niño que faltan señales de tráfico y que los coches no pueden circular. Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema?	Accede sin ayuda	
		Accede con apoyo	
		No accede	
	<i>Tarea 4.</i> Se le pide al niño que proponga “señales” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
<b>PLANO PERCEPTIVO CONCRETO</b>	<i>Tarea 5.</i> Se le pide al niño dibujar las palabras amor, profesora enfadada y una fiesta alegre.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
	<i>Tarea 6.</i> Se le dice al niño que, sin escribir nada, sólo con dibujos, prepara una carta a su papá o mamá sobre lo que quiere comer ese día.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
<b>PLANO PERCEPTIVO ESQUEMATIZADO</b>	<i>Tarea 7.</i> Dibuja en la hoja la ruta que sigues de tu casa hasta el colegio.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
	<i>Tarea 8.</i> Dibuja los lugares o principales instituciones presentes en una ciudad.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
	<i>Tarea 9.</i> ¿Cómo se puede saber qué frase es más larga que otra?	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
	<i>Tarea 10.</i> ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que la otra?	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	
<b>PLANO VERBAL</b>	<i>Tarea 11.</i> Contar el cuento de los tres cerditos como si fueras uno de los personajes.	Accede sin ayuda	
		Accede con ayuda	
		No accede	

### **ANEXO 3: Plano verbal. Ejemplos de narraciones de la tarea 11.**

#### Ejemplo de niño que accede sin ayuda:

El cerdito pequeño construyó una casa de paja, el cerdito mediano una casa de madera y el cerdito mayor una casa de ladrillos. Después, cuando se encontraron con el lobo, y dijo el lobo:

- Déjame abrir, ¡ábreme la puerta que voy a visitarte!

- No, no. El cerdito pequeño dijo: - Tú solo quieres comerme.

Y entonces el lobo dijo:

- Soplaré y soplaré y tu casa derribaré.

Y entonces la casa de paja se “derregó” (derrumbó).

El cerdito pequeño se fue a la casa de madera con su hermanito mediano y dijo:

-¡Ábreme la puerta que voy a tomarme un té!

Y le dijo el cerdito pequeño al cerdito mediano: - No, no, tú sólo quieres comernos.

Y entonces dijo:

-Soplaré y soplaré y tu casa derribaré.

Y tumbó la casa de madera y entonces los dos cerditos el mediano y el pequeño se fueron a la casa del hermano mayor. Y después dijo:

-Venga abridme que voy a cenar.

Y después dijo:

-No, no, tú sólo quieres comernos a los tres.

Y después dijo:

- Soplaré y soplaré y tu casa derribaré.

¡Sopló tantas veces que su cara se le dejó morada! Hasta... pero tenía una idea, se metió por la chimenea pero los cerditos pusieron agua caliente con leche caliente en la caldera y se quemó la cola y después salió volando de un salto.

#### Ejemplo de un niño que no accede:

Primero comienza explicando el cuento de Caperucita Roja, pero dado que no accede por que dice “no me acuerdo”, se le da la oportunidad de contar el cuento de los tres cerditos.

Evaluadora: - ¿Y el de los tres cerditos, te acuerdas un poquito más? Tú eres el lobo ahora. ¿Qué pasó?

Participante: - Que los tres cerditos se querían mudar a un campo y hicieron una de paja, otra de madera y otra de ladrillo, el pequeño la hizo de paja, el mediano la hizo de madera y el grande la hizo de ladrillo (pausa pensando)

Evaluadora: - Vale, ¿y qué pasó?

Participante: - Que vino el lobo.

Evaluadora: -El lobo eres tú. ¿Entonces?

Participante:- Y vino el lobo.

Evaluadora: -Y vine, yo, que soy el lobo.

Participante: - (pensando) se quería comer a los tres cerditos y a uno el lobo le dio la casita de paja se fue a la casa del mediano, después derruyó la casa de madera, y después se fue a la casa del mayor y no la pudo... Y después preparó el agua caliente en un... grande y después cuando se fue por la chimenea cayó y se quemó.