



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Informe final de Tesis

Doctorado en Psicología

Título

Regulación voluntaria de la actividad en niños de Nivel Inicial. Un proceso de adquisición en la experiencia social.

Doctorando: Lic. MUCHIUT, ÁLVARO FEDERICO

Director: Dra. BONILLA SÁNCHEZ, MARÍA DEL ROSARIO

Co-Director:

Fecha presentación del informe: Diciembre de 2018.

COHORTE 2014

DEDICATORIAS

A Dios que me dio la vida y la posibilidad de hacer de mi profesión un estilo de vida en beneficio del bien común.

A mi familia, mi compañera de camino Mirna y mis bellos hijos: Candelaria, Guadalupe e Ignacio.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a los niños y familias que participaron de esta investigación, por autorizar la evaluación de sus hijos y por permitirme llevar a cabo el programa de intervención.

Asimismo a la directora del jardín Patricia, a las docentes Silvana y Mónica, por acompañarme de cerca y posibilitar la llegada a los niños y padres.

Al equipo de investigación de CERNNEA, Rocío, Paola, Ana Paula, y a los voluntarios que evaluaron a los niños con la batería neuropsicológica, por la dedicación y entrega puesta en este trabajo.

A mi directora de tesis, Dra. María del Rosario Bonilla Sánchez, por la amabilidad, sencillez, disposición y entrega generosa en cada llamado y consulta realizada.

A mis compañeros del doctorado, donde encontré un grupo humano de excelencia, por el apoyo y la motivación puesta cotidianamente.

ÍNDICE GENERAL

	Página
APARTADO I	
INTRODUCCIÓN.....	12
APARTADO II	
MARCO TEÓRICO.....	15
CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL AL ESTUDIO DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO.....	16
CAPÍTULO 2: REGULACIÓN VOLUNTARIA DE LA ACTIVIDAD.....	31
CAPÍTULO 3: DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR.....	39
2.3.1 Desarrollo de la Atención (voluntaria).....	39
2.3.2 Organización cerebral de la regulación voluntaria de la actividad del niño en preescolar.....	42
2.3.3 El papel regulador del lenguaje.....	47
CAPÍTULO 4: EL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES SOCIALES.....	50
2.4.1 El juego en la psicología histórico-cultural.....	50
2.4.2 El juego como actividad que promueve el desarrollo psíquico.....	55
2.4.3 Etapas del desarrollo de la actividad de juego.....	59
2.4.4 El juego temático de roles como actividad rectora de la edad preescolar.	62
APARTADO III	
ANTECEDENTES.....	66
APARTADO IV	
METODOLOGÍA.....	86
4.1 Planteo del Problema.....	87
4.2 Objetivos.....	88
4.3 Hipótesis de investigación.....	89
4.4 Método.....	90
4.4.1 Diseño.....	90
4.4.2 Participantes.....	92
4.4.3 Marco contextual.....	93
4.4.4 Técnicas de recolección de datos.....	97

4.4.5 Procedimiento.....	99
4.4.6 Programa de formación de juego temático de roles sociales.....	102
4.5 Procesamiento de los datos.....	105
APARTADO V	
RESULTADOS.....	107
5.1 PRIMERA SECCIÓN: evaluación pre-test en los grupos experimental y control según los datos obtenidos en la BANPE.....	108
5.2 SEGUNDA SECCIÓN: evaluación post-test con los grupos experimental y control por separado según los datos obtenidos en la BANPE.....	110
5.2.1 Grupo Experimental.....	111
5.2.2 Grupo Control.....	121
5.3 TERCERA SECCIÓN: descripción general de los resultados de la aplicación del protocolo de la evaluación neuropsicológica infantil breve de Solovieva y Quintanar al grupo experimental.....	131
5.4 CUARTA SECCIÓN: análisis cualitativo en función de las observaciones de la bitácora de campo.....	149
APARTADO VI	
DISCUSIÓN.....	162
APARTADO VII	
CONCLUSIONES.....	182
7.1 Conclusiones.....	183
7.2 Limitaciones del estudio.....	185
7.3 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	186
APARTADO VIII	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
APARTADO IX	
ANEXOS.....	195
Anexo 1.....	196
Anexo 2.....	198
Anexo 3.....	199

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Esquema de periodización de las edades de 0 a 6 años propuesto por Elkonin (1980, 1987).....	25
Tabla 2: Características de los niños que conformaron la muestra de estudio en cuanto a género, edad y lateralidad.	92
Tabla 3: Secuencia de los juegos realizados en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.....	101
Tabla 4: media aritmética, nivel de significancia y T en ambos grupos.....	109
Tabla 5a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Orientación.....	111
Tabla 5b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Orientación.	111
Tabla 6a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Atención y concentración.....	112
Tabla 6b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Atención y concentración.	112
Tabla 7a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria y Evocación.....	113
Tabla 7b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria y Evocación.....	113
Tabla 8a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje comprensión.....	114
Tabla 8b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje comprensión.	114
Tabla 9a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.....	115
Tabla 9b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión..	115
Tabla 10a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.....	116
Tabla 10b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.	116
Tabla 11a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Coordinación motora.....	117
Tabla 11b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Coordinación motora.	117

Tabla 12a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria de Trabajo.....	118
Tabla 12b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria de Trabajo.	118
Tabla 13a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Planeación.....	119
Tabla 13b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Planeación.	119
Tabla 14: Comparación de estadísticos descriptivos en las dos etapas de los niños de la muestra (n=17) del grupo experimental.....	120
Tabla 15a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Orientación.....	121
Tabla 15b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Orientación.	121
Tabla 16a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en atención y Concentración.....	122
Tabla 16b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en atención y Concentración.	122
Tabla 17a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria y evocación.....	123
Tabla 17b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria y evocación.	123
Tabla 18a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Comprensión.....	124
Tabla 18b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Comprensión.	124
Tabla 19a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.....	125
Tabla 19b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.	125
Tabla 20a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.....	126
Tabla 20b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.....	126
Tabla 21a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Coordinación Motora.....	127
Tabla 21b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Coordinación	127

Motora.....	
Tabla 22a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria de trabajo.....	128
Tabla 22b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria de trabajo.....	128
Tabla 23a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Planeación.....	129
Tabla 23b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Planeación.	129
Tabla 24: Comparación de estadísticos descriptivos en las dos etapas de los niños de la muestra (n=17) del grupo control.....	130
Tabla 25: puntajes a ponderar según los indicadores en las tareas.....	131
Tabla 26a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Regulación y Control.....	133
Tabla 26b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Regulación y Control.	133
Tabla 27a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa Integración Cinestésica.....	135
Tabla 27b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Integración Cinestésica.	135
Tabla 28a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: coordinación de manos.....	136
Tabla 28b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: coordinación de manos.....	136
Tabla 29a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: Copia y continuación de secuencia gráfica.....	137
Tabla 29b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: Copia y continuación de secuencia gráfica.....	137
Tabla 30a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Retención Visual Y Formación De Las Imágenes Objetales: Correspondencia Palabra-objeto.....	139
Tabla 30b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Retención Visual Y Formación De Las Imágenes Objetales: Correspondencia Palabra-objeto.....	139
Tabla 31a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en identificación de	140

fonemas.....	
Tabla 31b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en identificación de fonemas.	140
Tabla 32a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Repetición de sílabas.....	142
Tabla 32b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Repetición de sílabas.....	142
Tabla 33a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Dibujo de Objetos.....	143
Tabla 33b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Dibujo de Objetos..	144
Tabla 34a. No se puede calcular la correlación y T porque el error típico de la diferencia es 0.....	145
Tabla 34b: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Retención auditivo-verbal Voluntaria.....	146
Tabla 34c: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Retención auditivo-verbal Voluntaria.....	146
Tabla 35: Comparación de estadísticos descriptivos entre la primera etapa (pre-test) y la segunda etapa (pos-test) de los niños de la muestra (n=17) del grupo control.	148
Tabla 36: Categorías de Análisis cualitativo de la bitácora de campo.....	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de educación de los padres del jardín.....	94
Figura 2. Cobertura médica.....	95
Figura 3. Modalidad de inserción laboral.....	95
Figura 4. Tipo de vivienda.	96
Figura 5. Importe mensual de los ingresos del hogar.....	96
Figura 6: Comparación de medias de las primeras etapas.....	110
Figura 7: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Orientación.....	111
Figura 8: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Atención y Concentración.....	112
Figura 9: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Memoria y evocación.....	113
Figura 10: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje. Comprensión.....	114
Figura 11: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje. Expresión.....	115
Figura 12: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje. Articulación.....	116
Figura 13: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Coordinación motora.....	117
Figura 14: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Memoria de trabajo.....	118
Figura 15: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Planeación.....	119
Figura 16: Comparación de medias en las dos etapas grupo experimental.....	120
Figura 17: Desempeño del grupo control en el sub-test Orientación.	121
Figura 18: Desempeño del grupo control en el sub-test Atención y concentración.....	122
Figura 19: Desempeño del grupo control en el sub-test Memoria y evocación....	123
Figura 20: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Comprensión.....	124
Figura 21: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Expresión....	125
Figura 22: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Articulación..	126
Figura 23: Desempeño del grupo control en el sub-test Coordinación motora...	127

Figura 24: Desempeño del grupo control en el sub-test Memoria de trabajo.....	128
Figura 25: Desempeño del grupo control en el sub-test Planeación.	129
Figura 26: Comparación de medias de funciones cognitivas en las dos etapas grupo control.....	130
Figura 27 Imágenes de objetos: Producción Pre-test.....	145
Figura 28 Imágenes de objetos: Producción pos-test.....	145



TIXOR

22

OCTOR

APARTADO I:
Introducción

INTRODUCCIÓN

La edad de 5 años estudiada en esta investigación, constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo cognitivo y psicológico del niño, por ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que el nivel inicial, tiene implicaciones positivas en lo social, económico y educativo a lo largo de toda la vida del niño.

En este periodo se alcanzan logros psicológicos importantes que determinarán su futuro desempeño cognitivo y académico, así como la formación de su personalidad, es tal la importancia de esta etapa que Leontiev (2010) la consideraba como el periodo de la formación primaria de la personalidad, en donde se desarrollan los mecanismos de la personalidad. Y a nivel educativo es de tal importancia este nivel porque promueve las habilidades necesarias para preparar a los alumnos para el ingreso a la escuela primaria.

Por lo antes dicho, esta investigación se centra en estudiar la implementación de la actividad de juego como actividad que promueve el desarrollo psicológico del niño, en particular el desarrollo de la actividad voluntaria, como una de las competencias de preparación del niño para sus estudios escolares, además de proveerle al niño un espacio de promoción hacia el desarrollo de sus habilidades atencionales, ejecutivas y de su personalidad, todo esto a partir de la teoría histórico-cultural.

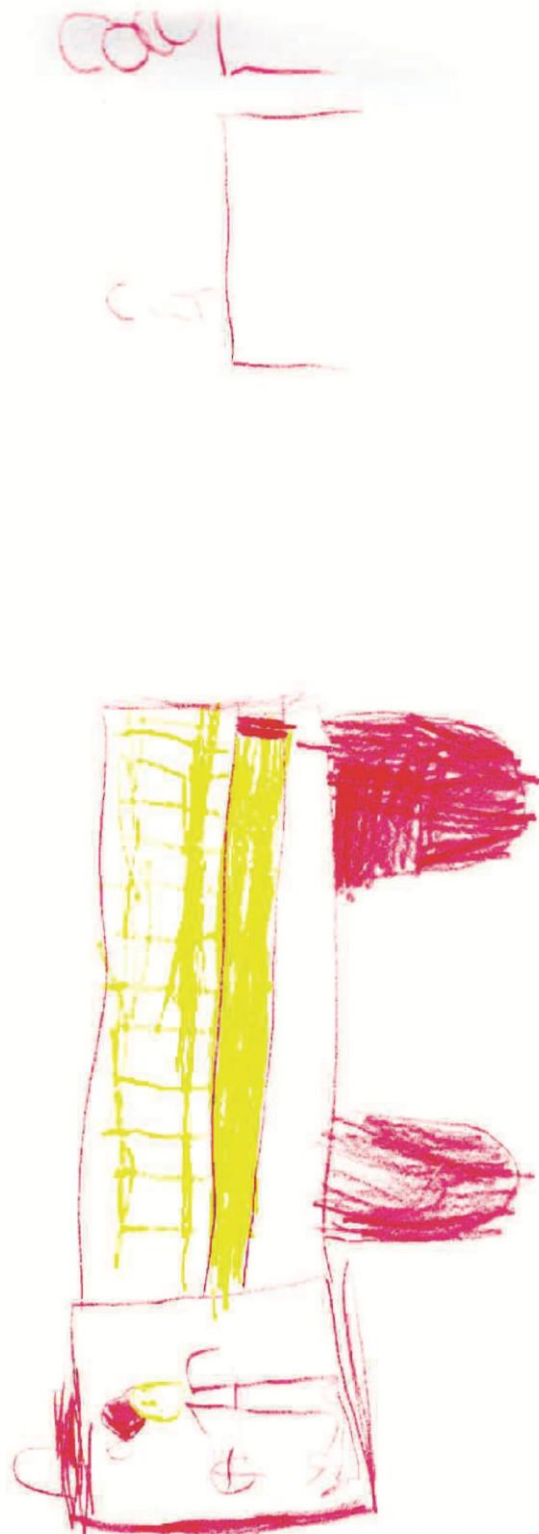
Vigotsky (2012) define al desarrollo infantil como proceso continuo de automovimiento que se distingue por la permanente aparición y formación de lo nuevo no existente en estadios anteriores, a lo que llama neo-formaciones. El autor señala que el nuevo tipo de estructura de la personalidad, de la actividad y los cambios psíquicos y sociales que se producen en cada edad, se determinan por la relación del niño con su medio social durante el curso de su desarrollo en un período dado. Una de las

neoformaciones de gran importancia en la edad preescolar es la actividad voluntaria, y mostraremos en el presente trabajo cómo desarrollarla en función del juego temático de roles sociales.

En esta línea se trabajará con los aportes de otro autor representativo del enfoque histórico-cultural D. B. Elkonin (1980) con sus aportaciones sobre la 'Psicología del Juego', obra en la que presenta diversos estudios experimentales sobre el desarrollo del juego protagonizado en niños de uno a tres años de edad y con niños sordos y ciegos, dicha obra nos da a conocer la formulación de una teoría general del juego, donde la unidad fundamental del juego es el "juego protagonizado" característico de los niños de la edad preescolar, juego social, cooperativo, de reconstitución de los papeles y las interacciones de los adultos. Se explicará en particular la metódica del juego temático de roles sociales y cómo con la implementación de un programa diseñado se puede desarrollar la actividad voluntaria.

Por estas razones resulta innegable la necesidad de realizar investigaciones que orienten el diseño y la puesta en práctica de programas educativos que estimulen de manera adecuada el desarrollo integral de los niños en esta edad. En la escuela histórico-cultural desde la teoría de la actividad se han elaborado estrategias novedosas para la educación y la enseñanza, que permiten reorganizar, o bien formar, dichos procesos de acuerdo a los conocimientos psicológicos. Así, en lugar de la mecanización y del entrenamiento de hábitos específicos, se aplican métodos innovadores para la formación gradual de la actividad intelectual por etapas, de acuerdo a las características psicológicas de cada edad psicológica. Como resultado se logra el desarrollo psicológico general de la personalidad de los niños y no sólo de algunos aspectos aislados de su psique.

ERO



APARTADO II: Marco teórico

CAPÍTULO 1

En el siguiente capítulo nos adentraremos en los lineamientos básicos de la psicología histórico-cultural, en el mismo se abordarán las bases que postuló Lev Vigotsky que tienen relación con el tema central de esta investigación. Se verá cómo el desarrollo psicológico tiene su origen en la vida social, donde se realiza un proceso que va de lo exterior a lo interior y que los otros significativos facilitan este proceso de internalización de los procesos sociales, lo que da lugar a la actividad rectora y las neoformaciones en el transcurso de la vida del individuo.

APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL AL ESTUDIO DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO:

Para iniciar debemos señalar que con el término enfoque histórico-cultural, se comprende la orientación en la ciencia psicológica que reconoce el origen histórico-cultural de la psique humana. Dicha teoría remarca que el desarrollo en la ontogenia del individuo se somete a las leyes sociales y no a las leyes biológicas. Los estudios en esta corriente consideran la dependencia de diversas funciones psicológicas, no por sí solas, sino en relación con las particularidades de la actividad que realiza el sujeto (Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010).

En este sentido, un postulado fundamental de esta teoría será que el modo social de vida de los hombres condujo a que el progreso de la humanidad empezara a determinarse no por las leyes biológicas, sino por las sociales. El desarrollo de los individuos humanos no siguió el camino del despliegue de la experiencia de la especie hereditaria interna, sino el de la asimilación de la experiencia externa, social fijada en los medios de producción, en los libros, en el lenguaje, etc.

Antes de continuar con la perspectiva histórico-cultural, cabe aclarar en este punto que la tradición de investigación de la psicología del desarrollo ha sido influenciada por

las tradiciones positivistas de la medicina y las ciencias naturales, especialmente la física, donde la lógica cartesiana ha dominado el pensamiento. Por ejemplo, algunos investigadores que siguen esta tradición han estado interesados en examinar variables específicas como la cognición y probarán a los niños sobre lo que saben usando pruebas estandarizadas. Su foco de atención será "lo que está en la cabeza". La evidencia se puede encontrar fácilmente cuando los libros de texto de la psicología del desarrollo se examinan (Hedegaard & Fleer, 2008).

Dichas autoras refieren que las ideas de objetividad en forma de pruebas de hipótesis y enfoques experimentales han llevado a la investigación de un funcionamiento psicológico muy limitado sin tener en cuenta las condiciones sociales. En la psicología del desarrollo, las críticas a este enfoque se han emprendido desde una serie de perspectivas. Marx Wartofsky (1983) ha dado una crítica desde una perspectiva filosófica y Erica Burman (1994/2007) ha dado una crítica desde una perspectiva psicológica. Ambos estudiosos han señalado que las "grandes teorías de la psicología del desarrollo" no han tenido en cuenta las condiciones, las normas y los valores de la sociedad en su conceptualización del desarrollo del niño. Las críticas de la investigación sociológicamente orientada han demostrado que la psicología ha construido a los niños como entidades abstractas. Antropólogos y sociólogos han argumentado que hay que considerar las diversas condiciones que las diferentes sociedades dan para crear.

La perspectiva histórico-cultural tiene sus raíces en los planteamientos teóricos de L.S. Vigotsky (1896-1934), quien considera que las funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, atención, pensamiento, etc.) son resultado de la asimilación individual de los productos de la cultura humana y tienen un carácter social por su origen, mediatizadas por su estructura y conscientes y voluntarias por su funcionamiento, proponiendo tres conceptos fundamentales para el estudio del

desarrollo de la esfera psíquica del hombre: el concepto de la función psíquica superior, el concepto del desarrollo cultural de la conducta y el de dominio de los propios procesos del comportamiento (Torres, 2011).

En relación al concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” Vigotsky (2012) refiere que en primer lugar, se trata de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, etc. Y en segundo lugar, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales: atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros tomados en conjunto, forman los procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

Las funciones psíquicas superiores tienen dos líneas de desarrollo. Por una parte es un proceso biológico, de evolución de la especie animal y por otra parte un proceso de desarrollo histórico, gracias a la cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturalizado.

En este sentido la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

Para Vigotsky (2012, 2014) en sus Obras Escogidas, el desarrollo psicológico tiene su génesis en la vida social.

La palabra “social” aplicada a la psicología, desde esta teoría, tiene una gran importancia. En un sentido más amplio todo lo cultural es social, dado que la cultura es

un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano. Por otro lado todas las funciones superiores no son producto de la biología ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace es una copia de lo social. En este sentido estas funciones son relaciones interiorizadas de orden social, toda su naturaleza es social. Podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura.

Vigotsky considera que el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convenir las relaciones sociales en funciones psíquicas. Es decir, el desarrollo psicológico de la persona es un proceso dinámico de co-construcción, que tiene lugar exclusivamente a través de la participación de la persona en las actividades socialmente organizadas del contexto histórico-social en que se desenvuelve. Así gracias a las interacciones pasamos a ser nosotros mismos a través de los otros, en lo que se refiere a la personalidad como a las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 2012).

La participación del ser humano se lleva a cabo en un proceso de interrelación social (ínter-psicológico), en donde las personas por estar en un contexto social y por la necesidad de comunicación y dependencia, participan de manera activa interconstruyéndose, y tiene su culminación en el ámbito interno de la persona (intra-psicológico), como apropiación de las herramientas e instrumentos empleados en las diversas actividades prácticas, cognoscitivas y relaciones afectivas. Es decir que este paso de “afuera” hacia “adentro” se logra gracias a la interacción social.

Por ello, en la construcción de la identidad psicológica de cada individuo, la participación e influencia del otro ocupa un lugar imprescindible en el origen,

establecimiento y desarrollo de los procesos cognitivo-afectivos como unidad indisoluble.

Este salto de un nivel al otro, del nivel interpsicológico al intrapsicológico se da porque la persona se apropia activamente de la experiencia histórico-social a través de las interacciones sociales, todo lo asimila a través del aprendizaje en el cual los objetos intervienen como objetos sociales. La asimilación de la experiencia social del hombre se realiza gracias a la interiorización (Bustamante, 1978).

De lo dicho anteriormente cabe aclarar, que el resultado de la asimilación de la experiencia no es una copia fiel de lo que originalmente ocurrió en la interacción social, por fuera de la persona, sino que existe un proceso de transformación creadora que da su carácter personal y único al individuo, dado que el sujeto imprimirá su sello personal a dicha experiencia social, porque a través de su participación activa, selecciona y combina dichas interacciones.

Se denomina interiorización a la transición de la que resulta que procesos externos por su forma, con objetos externos, materiales, se transforman en procesos que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia, y que a su vez son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen y lo principal, es que se tornan capaces de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad exterior (Leontiev, 1984).

De este modo, el proceso de interiorización consiste no en que la actividad exterior se desplaza a un plano de conciencia interno preexistente; se trata de un proceso en el cual este plano interno se va formando.

Aquí resulta importante remarcar la innovación que introdujo Vigotsky (2012) al pensar a otro significativo para la internalización de estos procesos. En este sentido el

autor subraya que los otros que colaboran con el sujeto juegan un papel muy importante en el desarrollo psicológico del niño, ya que se constituyen en agentes de su desarrollo al compartirle una cultura donde se socializa y desarrolla una conciencia propia, gracias a la cual también piensa y autorregula sus afectos. Es así que este otro puede ser su familia directa, sus padres, hermanos, o aquellas personas que juegan un papel en la vida del niño: entrenadores, docentes, etc.

Esta influencia y efecto se da al interior de un espacio socio psíquico en las relaciones inter psicológicas, que Vigotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), categoría teórica que el autor creó para analizar las interrelaciones sociales, donde se establece una relación particular entre un sujeto más capaz y otro aprendiz. Se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1997 citado en Carrera & Mazzarella, 2001).

Las investigaciones de Vigotsky (2014) ponen de manifiesto que la ZDP tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual del desarrollo del niño. El niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo. Ahora bien, es necesario añadir que no puede infinitamente más, sino dentro de unos límites, estrictamente determinados por el estado de su desarrollo y de sus posibilidades intelectuales. En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada

distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación.

En otras palabras, la ZDP está conformada por todo cuanto la persona puede hacer exclusivamente con la “ayuda” de los demás. Pero lo que se halla en la ZDP, es decir, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración, será capaz de hacerlo por sí mismo posteriormente. Con este concepto no se enfatiza en lo que éste no tiene aún, sino cómo con la ayuda de otros se va propiciando su desarrollo personal.

Este planteamiento es central en la perspectiva Vigotskyana, porque sintetiza el papel del otro y el carácter del desarrollo como proceso social, único e irrepetible, a partir de una visión psicogenética del ser humano. En el interior de la ZDP podemos observar un punto esencial de esta teoría: que la génesis de los procesos psíquicos superiores se dan mediante la relación con el otro.

Es en el proceso de socialización, por medio de la interacción con los otros, donde se desarrolla la atención voluntaria, la memoria, la formación de conceptos, la volición y junto a ellas las formas específicas y sociales de sentir acontecimientos, objetos y personas, es decir, también se construye la afectividad.

Ahora bien, en la teoría histórico-cultural la infancia se considera como una formación dinámica, cuya duración depende del tipo de relaciones sociales que existen en una sociedad dada. Este período de adquisición lo podemos entender como el desarrollo psicológico propiamente dicho, a través del cual el ser humano se hace capaz de transformar el mundo y la naturaleza en que vive. La posibilidad de transformar el mundo externo culmina con la posibilidad de transformarse a sí mismo, lo cual lo realiza a través de signos externos e internos.

En este sentido, el desarrollo psicológico se define como el proceso de adquisición de la experiencia del género humano (Obukhova, 1995 citado en Solovieva, 2012).

A esta altura es preciso diferenciar los conceptos de edad cronológica o biológica del niño y su edad psicológica. La edad psicológica se caracteriza por la actividad que realiza el niño en esta etapa de su vida dentro de una situación social particular. Se entiende que pueden existir actividades muy diversas que realiza, pero desde el punto de vista psicológico, existe una *actividad rectora* que garantiza el desarrollo psicológico en cada etapa. Esto quiere decir que dentro de esta actividad aparecen aquellos aspectos en la vida psicológica del niño que antes nunca existieron: a esto Vigotsky los denominó *neoformaciones psicológicas* o formaciones psicológicas nuevas.

La actividad rectora transcurre dentro de la situación social, la cual caracteriza el tipo de relaciones que se establecen entre el niño y los adultos (familia), desde la perspectiva histórico-cultural el rol de la familia en el desarrollo psicológico del niño no es el mismo en todas sus etapas, sino que cambia dialécticamente, en dependencia de todas las características de la edad y de la actividad rectora.

De esta manera, cada edad se caracteriza por la actividad rectora que le corresponde, por la situación social del desarrollo, por neoformaciones psicológicas que surgen al final de cada edad (Elkonin, 1989 citado en Solovieva, 2012).

El concepto de actividad rectora tiene su origen en el de situación social de desarrollo planteado por Vigotsky (2014), definido como “el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el periodo de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que, la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo”, “al inicio de cada periodo de edad la relación que se

establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad...esta situación, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social”.

De este marco general se desprende el concepto de actividad rectora entendido como una determinada actividad que tiene un papel principal en el desarrollo y a la cual se subordinan otras actividades, por eso a cada tipo de actividad que constituye la motivación central de la conducta se le llama actividad rectora

Según la actividad rectora de cada periodo evolutivo, surgen y se desarrollan las nuevas estructuras psicológicas necesarias para realizar y perfeccionar este tipo de actividad. Las posibilidades del niño así aumentadas, a medida que se accede a un nuevo estadio de actividad rectora, conjuntamente con la maduración, son premisas para la aparición de los sucesivos tipos de actividad. Pero la razón principal que explica el paso de un tipo a otro de actividad rectora es la manera como se asimila la experiencia social acumulada y expresada en las condiciones particulares de la vida del niño en la sociedad.

Los rasgos característicos de la actividad rectora, según Leontiev (1984) son los siguientes:

- De la actividad rectora dependen los cambios psicológicos principales de los niños en el periodo evolutivo dado.
- En ella surgen y se diferencian nuevos tipos de actividad.
- Dentro de ésta se forman y reestructuran los procesos psíquicos particulares.

En la siguiente tabla se visualiza un esquema de periodización que considera al desarrollo no como un proceso lineal, sino como una espiral ascendente, en donde el periodo precedente tiene una importancia funcional para el inicio del siguiente. La

periodización propuesta por Elkonin, señala el movimiento de una etapa a otra, que se relaciona con el desarrollo de las actividades.

Edad cronológica	Edad psicológica	Actividad rectora	Neoformaciones
0-1 años	Primera infancia	Comunicación afectivo-emocional	Lenguaje, marcha independiente, propio “yo” del niño.
1-3 años	Preescolar temprana	Juego de manipulación con objetos.	Significado de objetos, palabras y acciones; personalidad independiente del niño.
3-6 años	Preescolar básico	Juego temático de roles sociales.	Imaginación, actividad voluntaria, personalidad y motivación cognitiva amplia.

Tabla 1: Esquema de periodización de las edades de 0 a 6 años propuesto por Elkonin (1980, 1987)

La primera etapa del desarrollo psicológico del niño se caracteriza por la *actividad rectora de comunicación afectiva-emocional*. Al final de esta edad surgen Neoformaciones psicológicas del lenguaje y la marcha independiente. La aparición de las primeras palabras le permiten al niño identificar los objetos y fenómenos del mundo de manera cada vez más precisa, mientras que la marcha le permite separarse de los adultos cercanos e iniciar el conocimiento del mundo por su cuenta propia. El niño debe descubrir el mundo real a partir de sus propias acciones con los objetos; conocer las diversas características de los objetos, sus funciones y las acciones que pueden realizar con el mismo.

Una vez finalizada la etapa anterior, surge la segunda etapa del desarrollo psicológico del niño, cuando la actividad de comunicación estrecha con el adulto llega a su fin y la sustituye otra actividad rectora: *la actividad de manipulación de objetos y el juego de manipulación.*

A esta edad se la puede denominar etapa preescolar temprana, en la cual el niño, en la casa o en la institución preescolar, tiene que iniciar el contacto directo con los objetos reales de la vida cotidiana. Los adultos deben garantizar la actividad del juego de manipulación con los objetos o el juego objetal, alrededor del cual gira el desarrollo en esta etapa. No solo debe aprender a vestirse, a comer solo y a utilizar correctamente los objetos cotidianos, sino también a adquirir las bases del dibujo infantil, representado gráficamente al final de esta etapa por la figura humana.

Gracias al juego de manipulación surge por primera vez el simbólico representativo y el de sustitución. *El juego simbólico representativo* surge como la posibilidad para representar las acciones propias y de otras personas sin realizar la acción objetal como tal (hacer que come, que duerme, etc.) *El juego simbólico sustitutivo* constituye otra forma de la acción simbólica, es la posibilidad de sustituir un objeto por otro que es el símbolo de este objeto.

En esta etapa se desarrolla el significado, en el sentido amplio de la palabra: el significado verbal, el significado objetal y el significado de las acciones objetales.

Cuando el niño ya ha rebasado el conocimiento de la etapa anterior, ya conoce los objetos con sus significados, ahora necesita conocer algo que es aún más importante: el tipo de relaciones sociales que existe en el mundo de los adultos. Para esto no le

satisface la actividad de manipulación ni el juego simbólico, necesita pasar a otra actividad rectora que se denomina *juego temático de roles*.

En la edad preescolar, las relaciones sociales constituyen la línea general del desarrollo y la línea subordinada es la de los aspectos técnico-operacionales de las actividades de la vida adulta.

La inclusión del niño en la actividad de juego temático de roles implica la presencia de varios participantes, es decir, la presencia de un colectivo infantil. En este colectivo, cada quien toma diversos roles y despliega la actividad de su representación.

Su principal significado consiste en que gracias a procedimientos particulares, el niño modela en el juego las relaciones entre las personas. Solo cuando la acción objetiva se incluye en el sistema de las relaciones humanas, se pone de manifiesto su verdadero sentido social, su orientación hacia las otras personas. Tal inclusión tiene lugar en el juego. El juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el niño la aspiración de realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar pues es aquí en donde se hace posible representar, en el plano interno, todo lo que el niño observa.

Además del criterio de actividad rectora, otro concepto fundamental para la construcción de la conceptualización del desarrollo psicológico en la infancia, es el concepto de *neoformación* propuesto por Vigotsky, quien a diferencia de sus predecesores consideró que, “no hay ni puede haber ningún otro criterio para distinguir los periodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas” (Vigotsky, 2014).

El término de neoformación fue definido por Vigotsky como el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan en el aspecto más importante y fundamental la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el periodo dado.

De manera que, las neoformaciones básicas de la edad son aquellos procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían antes, es decir, que surgieron como resultado del desarrollo en esta edad reorganizando y modificando su curso (Solovieva y Quintanar, 2008 citado en Torres, 2011).

Cada edad representa un ciclo relativamente cerrado que incluye características de personalidad y de la actividad del niño, caracterizando la edad preescolar y escolar de manera particular. En la edad escolar no puede hablarse simplemente de un incremento cognitivo que duplica la edad preescolar sino de la consideración de aspectos específicos del desarrollo que pueden o no estar presentes. A esto debemos agregar que durante cada acción o hábito, los estadios o etapas del desarrollo intelectual constituyen formas dinámicas de su existencia. Se trata entonces no solamente de etapas del desarrollo mental, sino también de formas de realización de una acción en un momento dado del desarrollo. Las formaciones psicológicas tienen relación con el periodo de edad de su aparición, al notarse la alternancia en periodos de estabilidad y periodos críticos surge la hipótesis acerca de al menos dos funciones principales relacionadas a la a) posibilidad de desarrollar una línea independiente de desarrollo que continúa durante los siguientes periodos y b) la capacidad de imponerse sobre las formaciones ya existentes transformándolas y como resultado de esto trasladarlas a un nuevo nivel de desarrollo (Karandashev 2006, citado en Taype & Fernández, 2015).

El mismo Vigotsky (2014) describe como rasgo característico de las neoformaciones, la reestructuración de la personalidad consciente del niño, como el resultado o el producto del desarrollo de la edad. Los cambios en la conciencia del niño se deben a una nueva forma de existencia social, que es propia de la edad. Por ello las nuevas formaciones maduran siempre al final de un periodo. Una vez surgidas, modifican la personalidad consciente del niño, lo cual influye en el desarrollo posterior, pues cambian la estructura misma de la conciencia infantil, modificando todo el sistema de su relación con la realidad externa y consigo mismo. El niño al término de la edad dada, se convierte en un ser distinto del que era al principio de la misma.

En cada etapa aparece, según Vigotsky, una formación central que cumple una función de orientación para todo el proceso de desarrollo de la personalidad sobre una base nueva. Alrededor de esta formación se agrupan otras formaciones que están relacionadas con facetas parciales de la personalidad del niño además de aquellas que tuvieron un papel central en edades anteriores. De este marco se desprenden los conceptos de línea central y líneas accesorias de desarrollo. Los procesos que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal constituyen la línea central, mientras que aquellos que son procesos parciales y los cambios que se producen en determinada edad son llamados líneas accesorias de desarrollo. Las líneas accesorias de desarrollo en una edad pasan a ser principales en una etapa posterior, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, su relación con la nueva formación central (Torres, 2011).

Las investigaciones muestran que cada neoformación sistémica que surge en el proceso de vida del sujeto y que constituye la condición indispensable de su existencia como individuo social, incluye determinados componentes afectivos y que por eso posee una fuerza estimulante directa, a causa de esto la neoformación sistémica central,

para la edad dada, que es el resultado generalizado de todo el desarrollo psíquico del niño en el correspondiente periodo, no permanece neutral en relación con el desarrollo posterior, sino que se convierte en punto de partida para la formación del niño en la edad siguiente.

CAPÍTULO 2

En el siguiente capítulo se abordarán los conceptos de regulación voluntaria de la actividad, haciendo hincapié en la teoría de la actividad de que desarrolló Leontiev y sus seguidores. Se verá cómo la actividad y la psique tienen una relación dialéctica indisoluble y cómo en este proceso aparece en la primera infancia con la actividad voluntaria, donde el niño progresivamente aprende a dirigir su propia conducta.

REGULACIÓN VOLUNTARIA DE LA ACTIVIDAD:

Antes de considerar a la aproximación de la actividad como continuación del paradigma histórico-cultural de L. S. Vigotsky, es necesario analizar el concepto de actividad.

Dicho concepto surge en contraposición a las ideas de la psicología tradicional, donde se considera el contenido de diferentes funciones psicológicas por: sensaciones, percepción, pensamiento, memoria, atención, etc., donde las mismas se analizan y se describen por separado, y por ello recibe el nombre de psicología funcionalista.

En contraposición a ésta, surge una concepción sistémica de la psique, donde la misma funciona a través de unidades y no a través de funciones aisladas. En este sentido Vigotsky y sus colaboradores, desarrollaron la idea de que el objeto de estudio de la psicología no pueden ser unidades aisladas sino la “actividad del sujeto”. Es por ello que la teoría profundizará sobre la idea de que hay una dependencia de las diversas funciones psicológicas, no por sí solas, sino en relación con las particularidades de la actividad que realiza el sujeto (Talizina, Solovieva, & Quintanar, 2010).

En sus Obras Escogidas, Vigotsky (2012) señala que el concepto de “sistemas de actividad” fue propuesto por H. Jennings y que designa los modos y las formas de

conducta (actividad) de las que dispone cada animal y que constituyen un sistema condicionado por los órganos y la organización del animal.

Muestra que el ser humano no constituye una excepción a la ley de general propuesta por Jennings. También el hombre posee un sistema de actividad que delimita su modo de conducta. Ejemplifica tal cuestión diciendo que en este sistema (humano) no está la posibilidad de volar, pero el ser humano es superior a todos los animales por el hecho de que justamente el radio de su actividad se amplía ilimitadamente gracias a las herramientas. Su cerebro y sus manos han extendido de manera infinita su sistema de actividad, es decir, el ámbito de alcanzables y posibles formas de conducta.

Las ideas de las que partió Vigotsky y que lo llevaron al problema de que la actividad psíquica interna se origina en la actividad externa, difieren esencialmente de las concepciones teóricas de la época. Sus ideas nacieron del análisis de las particularidades de la actividad específicamente humana, que se realiza por medio de instrumentos, de la actividad que es social desde sus inicios. El instrumento mediatiza la actividad que liga al hombre no solo con el mundo de las cosas, sino también con otros hombres. Gracias a ello, su actividad absorbe la experiencia de la humanidad (Leontiev, 1984).

Después de la muerte de Vigotsky, en la psicología histórico-cultural se propuso como objeto de estudio a la actividad (Leontiev, 1984), entendida como forma de existencia y como condición para la formación de la psique. Como unidad para su análisis se propuso a la acción, la cual posee todas las propiedades estructurales y funcionales de la actividad en forma elemental. Este autor refiere que el ser humano ejecuta acciones dirigidas a un objeto específico, con la intención de satisfacer sus necesidades, sean relativas a la supervivencia inmediata o a factores sociales. Con la

actividad, el hombre transforma el medio, y en esta relación continua con el mundo externo, con la objetividad, la subjetividad se transforma de manera constante.

Este proceso depende de relaciones sociales de producción más amplias y de vínculos interpersonales más próximos, pues la actividad humana se genera en la interacción objetiva del sujeto dentro de la sociedad. La actividad se dirige a un objeto consciente que genera el *motivo* para su ejecución, lo cual dependerá de los objetivos — proporcionados a los sujetos por las condiciones materiales de existencia— que se quieran alcanzar en cuanto al objeto, y es el factor que diferencia una actividad de otra (Da Silva & Calvo, 2014).

En este sentido Leontiev (1984) expresa que el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad “no motivada” no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto.

Y continua remarcando que los “componentes” principales de algunas actividades de los hombres son las *acciones* que ellos realizan. Denomina acción *al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente.*

La actividad humana se origina y se construye en la actividad externa objetual (material) y significativa. Lo objetual se refiere a la acción práctica con los objetos. La actividad es inicialmente externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales y luego es interna cuando se realizan acciones con los mismos objetos en un plano representativo. El lado significativo de la actividad consiste en dar sentido tanto a las acciones prácticas como a las acciones mentales (representaciones mentales) y en

extraer su significado. El sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto (Montealegre, 2005).

La actividad acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde: a) el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo; y b) la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad.

El objeto de la actividad aparece de manera doble: primero como independiente, subordinado y transformando la actividad del sujeto, y segundo como imagen del objeto que se produce como resultado de la actividad del sujeto.

Por intermedio de la actividad, en la relación constante entre el individuo y el entorno, ocurre la *objetivación* de los factores que la estimulan y dirigen. En este proceso, el objeto es apropiado por el sujeto y se vuelve contenido psíquico al ser internalizado. De ese modo, adquiere significado social y pasa a ser expresado por el lenguaje, principal forma de expresión de la conciencia.

En la escuela psicológica de Galperin se establece que el criterio para la identificación de la actividad es la presencia de un *problema*. El sistema de acciones que conduce a la solución de un problema se determina como actividad correspondiente al problema.

“Nosotros llamamos actividad a cualquier proceso realizado por un sujeto que, de manera sistemática o episódica, conduce a un resultado determinado” (Galperin, archivo personal no publicado, citado en Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010 p.5).

Los mismos autores exponen que la definición que propone la alumna y colaboradora de Leontiev, Yu. Guippenreiter (1996): la actividad es un proceso realizado por un sujeto, sometida a un motivo, permite diferenciar a los procesos que constituyen la actividad, como el juego o el aprendizaje y no a aquellos que lo constituyen, como los reflejos, los movimientos o los procesos automatizados que forman parte de alguna actividad más global. En otras palabras, la escritura de una composición literaria o la ejecución de una obra para piano satisface a esta definición de actividad como *proceso dirigido por un motivo*, mientras que los actos reflejos o las operaciones (respiración, movimientos de la mano durante la escritura a lo que frecuentemente denominan “motricidad”) no la satisfacen.

La actividad del ser humano se realiza dentro de la esfera de la cultura y nunca es de tipo meramente adaptativo, sino transformativo, y constituye un proceso mediatizado por los signos psicológicos. Los signos son los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación. Se refiere a todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar su conducta (propia o ajena).

La actividad tiene dos eslabones fundamentales: el de orientación y el de ejecución: el primero incluye las necesidades, los motivos y las tareas. El propio objeto de la actividad se presenta al sujeto como capaz de satisfacer determinada necesidad. Las necesidades estimulan la actividad del sujeto y la dirigen pero pueden hacerlo si son objetales. La necesidad entonces, es objeto del conocimiento psicológico justamente en su función orientadora. El objeto de la acción por sí misma no origina el actuar, para que la acción surja y pueda realizarse es necesario que su objeto aparezca frente al sujeto, en su relación con el motivo de su actividad. El objeto de la actividad es su verdadero motivo, si se observa una actividad no motivada realmente no es una

actividad privada de motivo, sino con un motivo subjetivo y objetivamente oculto. El segundo eslabón está constituido por las acciones y las operaciones, el objetivo y las condiciones de la tarea corresponden a las acciones y a las operaciones. La acción por su parte, se relaciona con la finalidad, mientras que las operaciones están relacionadas con los medios o procedimientos para efectuar la acción (González, 2011).

Talizina, Solovieva & Quintanar (2010) enuncian dos principios fundamentales: el primero es el que postula Rubinstein (2000) acerca de la relación inseparable entre la actividad y la psique. Este es el primer principio de la aproximación de la actividad en la psicología. Este autor señalaba que la psique se forma y se manifiesta solo en la actividad. En los estudios de Leontiev (1981) y Galperin (2002) se ha mostrado que la psique, en todos sus niveles, juega el papel de “señalización” o de “orientación”. El segundo principio es su estructura sistémica. La actividad siempre es un sistema, una unidad. Esta está conformada por diversos componentes, pero todos ellos se interrelacionan de tal forma que sólo como un todo permiten solucionar el problema establecido ante el sujeto. Como componentes estructurales de la actividad, normalmente se identifican los siguientes: motivo, objetivo, base orientadora, medios de ejecución, resultado. Gracias a la interrelación de estos elementos la psique se expresa en la actividad; se puede decir que sin actividad no hay psique. De acuerdo con las leyes del análisis sistémico, se comprende que estos componentes no pueden existir en forma aislada, fuera del sistema, y sólo adquieren sentido considerando el lugar que ocupan dentro de él.

Ahora bien, es importante destacar aquello que Leontiev (1972, citado en Bonilla, 2013 p.73) señala: “durante el desarrollo, la asimilación de la experiencia social, sólo se da dentro de la actividad conjunta del niño con el adulto (portador de los medios de

utilización de los objetos elaborados socialmente) y sobre la base de la actividad concreta con los objetos”.

El sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa dada por el grado de su desarrollo orgánico, y por el grado de su dominio de las herramientas. Son dos sistemas diferentes que se desarrollan conjuntamente, formando de hecho un tercer nuevo sistema de un género muy especial.

La relación entre el motivo que impulsa al niño a realizar una determinada acción (objetivo) son las bases sobre las cuales se cimienta la *actividad voluntaria*, lo cual abre nuevas posibilidades para el desarrollo posterior de la autodirección del niño. La actividad voluntaria se refiere al hecho de que los niños aprendan a dirigir su propia conducta, a dirigirse hacia los objetivos establecidos y a buscar las mejores vías para lograrlos (Bonilla, 2013).

La actividad voluntaria es considerada como la línea básica y central del desarrollo de la personalidad del niño. La actividad voluntaria se refiere a la capacidad del niño para subordinar sus acciones a diversas instrucciones verbales del adulto y, paralelamente, desarrollar la capacidad para subordinar sus acciones a las acciones que ha formado en su propio lenguaje. Si la actividad voluntaria del niño no está organizada, no se fija su atención (Luria, 1979, 1982, 1989 citado en González et al, 2014 p.300).

El desarrollo de la actividad voluntaria, a su vez, tiene influencia determinante en otros procesos psicológicos, como la memoria, pues cuando el niño identifica el objetivo consciente de recordar, lo logrará de manera activa. Por vía experimental se ha mostrado que la identificación activa y la comprensión consciente del objetivo para recordar proviene directamente del motivo que impulsa la actividad del niño, así por ejemplo, la actividad de juego exige al niño el recuerdo de la instrucción para ejecutarlo.

Es en la edad preescolar (entre cinco y seis años) donde se realiza el tránsito de la memoria involuntaria a las etapas iniciales de la recordación voluntaria y de la memorización. La distinción y la concientización activa por parte del niño de los objetivos mnémicos tienen lugar cuando existen los motivos correspondientes. Los estudios experimentales han mostrado que la reproducción voluntaria de determinada información propicia la fijación voluntaria, por lo que el desarrollo de la memoria voluntaria comienza por la repetición voluntaria.

Nuevamente se resalta la importancia del motivo en la actividad del niño, en el caso de la actividad de recuerdo, el motivo comunica al niño el significado del objetivo a aquellas acciones que siguen después, dicho motivo conduce a la posición voluntaria del niño para recordar la información (Bonilla, 2013).

CAPÍTULO 3

En el siguiente capítulo nos adentraremos en uno de los temas centrales del trabajo de investigación, se verá cómo se produce el desarrollo neuropsicológico del niño en edad preescolar, en particular sobre el desarrollo de la atención voluntaria, con sus componentes culturales y la importancia que esta tiene en el control voluntario de la actividad. Además cómo es la organización cerebral de la misma con el desarrollo del tercer bloque funcional de la teoría de Luria, para finalizar con la importancia que tiene en este proceso de regulación el lenguaje.

DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR:

- Desarrollo de la Atención (voluntaria)

De acuerdo a Vigotsky, las funciones psicológicas superiores se forman y desarrollan durante la vida del individuo, tienen un origen histórico cultural, una estructura mediatizada y son conscientes, voluntarias y autorregulables por la forma de su funcionamiento. Entre ellas podemos considerar a la atención, la cual se va conformando durante el desarrollo del niño en estrecha relación con toda la esfera psicológica y cumple una función altamente específica en toda la actividad del hombre (Luria 1970, Vigotsky 1993 citados en Quintanar, Hernández, Bonilla & Solovieva, 2001).

En este sentido Vigotsky (2012) refiere que la historia de la atención del niño es la historia del desarrollo de su conducta organizada. Comienza desde el momento en que nace. En sus Obras escogidas, habla de dos períodos por los cuales transita la atención; un *periodo natural o primitivo de desarrollo de la atención*, el desarrollo de la atención en este período es la función del desarrollo orgánico general del niño y del desarrollo estructural y funcional del sistema nervioso central. Se basa en un proceso puramente orgánico de crecimiento, maduración y desarrollo de los aparatos nerviosos y de las

funciones del niño. Este proceso ocupa predominantemente el primer año de vida del niño, aunque nunca se detiene sí se lentifica el ritmo.

Este proceso orgánico que subyace al desarrollo de la atención queda muy pronto relegado a un segundo plano, dando lugar al *período de desarrollo cultural de la atención*. Comienza también en la más temprana edad del niño, cuando se produce el primer contacto social entre él y los adultos de su entorno. Al igual que todo desarrollo cultural, es al mismo tiempo, social. El ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convienen en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.

Los trabajos de Vigotsky demostraron que la señalización externa es la plataforma sobre la cual se construye el proceso de la *atención voluntaria*, la señalización externa puede ser expresada en el lenguaje, en forma de gestos, signos o símbolos. De manera general, el desarrollo de la atención voluntaria pasa por tres etapas específicas: 1) el lenguaje o gesto del adulto dirige la atención del niño; 2) el lenguaje externo propio (egocéntrico) del niño dirige su propia atención; 3) el niño se dirige con su lenguaje interno. Por tanto, el lenguaje participa como medio de formación de la atención voluntaria y, en general adquiere la función de regulación de la actividad propia.

Por tanto, la atención no constituye una capacidad innata. La atención del niño pequeño es inmediata e involuntaria, se dirige a los estímulos más fuertes, notorios y llamativos del entorno del niño. Inicialmente la atención voluntaria del niño es externa y está dirigida por el lenguaje y gesto del adulto, quien reorganiza la atención del niño por medio de instrucciones verbales (Bonilla, 2013). Solo posteriormente cuando desarrolle

su lenguaje estará dirigida por el niño mismo, se convierte gradualmente en una operación interna.

En los trabajos de los seguidores del enfoque histórico-cultural (Leontiev, 1975; Galperin, 1995; Talizina, 1984) surgió una nueva aproximación en psicología, la cual propone estudiar a los procesos psicológicos no de manera aislada, sino a partir del lugar que estos ocupan en la actividad del hombre.

En este sentido y siguiendo la idea de estos autores, la atención al igual que todas las funciones psicológicas, se forma y desarrolla dentro de la actividad. En los experimentos realizados por Galperin y Kabilnitskaya (1974), se ha mostrado que **la atención desempeña la función de control consciente durante todo el transcurso de la actividad**. De acuerdo a estos autores, no cada control es atención, pero la atención siempre representa el control internalizado. Así encontraron que la función específica de la atención es el control consciente de toda la actividad, el cual se desarrolla a partir de la regulación externa con la participación del lenguaje (Quintanar, Hernández, Bonilla & Solovieva, 2001).

Y esta función psicológica se va desarrollando conforme avanza la edad del individuo, en el niño pequeño predomina la atención involuntaria, de tal forma que los estímulos fuertes y novedosos del mundo externo, dirigen la actividad del niño. Gradualmente, a la par con otros procesos psicológicos, se forma la atención voluntaria, pasando por las etapas de control de las acciones materiales, inicialmente a través del lenguaje del adulto, y posteriormente con el lenguaje externo propio del niño (lenguaje egocéntrico). Finalmente, todo el proceso adquiere un carácter reducido, automatizado, alcanzando la etapa del control interno a través del lenguaje interior. En este proceso, el lenguaje juega un papel esencial, ya que a través de su papel regulador permite el

desarrollo de la atención voluntaria, por lo que ésta comienza a cumplir con su papel de control consciente interno (ibíd.).

- Organización cerebral de la regulación voluntaria de la actividad del niño en preescolar:

El perfeccionamiento de la organización cerebral de la actividad psicológica del niño, junto con el elemento de control (que le da el carácter voluntario), constituye un factor importante del desarrollo hacia el final de la edad preescolar.

Desde el punto de vista del enfoque histórico-cultural, lo que se desarrolla en el niño no es la atención como tal (como sugiere la psicología cognitiva, entendiendo a la atención como una función aislada que madura por la participación de ciertas estructuras cerebrales) sino la actividad voluntaria. Dicha actividad voluntaria constituye una de las adquisiciones centrales de la edad preescolar (Salmina y Filimonova, 2000 citado en Solovieva, Machinskaya, Quintanar, Bonilla & Pelayo, 2013).

Hacia el final de la edad preescolar, el niño adquiere la posibilidad de dirigir sus acciones a objetivos establecidos por el adulto y por sí mismo. El niño, al tener el control de sus propias acciones, hace que este control pase al plano interno, desarrollándose de esta manera la atención. Desde este enfoque la atención se considera como el control interno de la actividad del sujeto. Sin embargo, este control no siempre es interno y se puede realizar en el plano externo, o incluso ser compartido con otro sujeto, pero en todos los casos implica que **la atención siempre constituye el control de la propia actividad.**

La atención según Vigotsky (2012), es una función psíquica que garantiza la dirección de la actividad y se forma inicialmente bajo la influencia de medios externos

que regulan la conducta durante el proceso de comunicación del niño con el adulto. Esta función de control en las etapas tempranas de la ontogenia es compartida entre el niño y el adulto. Posteriormente, el control interno se forma a través del proceso de interiorización de los medios externos y la formación de sus medios internos. Según Galperin (1976) la atención es producto del desarrollo de la actividad objetual externa de control, hacia su forma interna.

Toda actividad mental humana posee cierto grado de directividad y selectividad (Luria, 1989). De los muchos estímulos que llegan a nosotros, respondemos únicamente a aquellos que son particularmente fuertes o que nos parecen particularmente importantes y corresponden a nuestros intereses, intenciones o tareas inmediatas. La direccionalidad y selectividad de los procesos mentales, se denomina atención. Es el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.

Luria afirmó que no es verdad que exista un centro fijo en el cerebro, donde ciertas funciones psicológicas pueden ser localizadas, a menos que existan como redes funcionales. Por lo tanto dio lugar al concepto de “sistema dinámico funcional”: cada proceso cognitivo y comportamental resulta de la coordinación de un gran número de distintos componentes, cada uno localizado en diferentes regiones cerebrales, pero todos ellos trabajando juntos en interacción dinámica (León, 2002). Además señala este autor que las funciones ejecutivas están asociadas a los lóbulos frontales, particularmente con la corteza prefrontal. En otras palabras, el tercer bloque funcional de Luria se puede denominar como el bloque responsable de las funciones ejecutivas.

En este sentido refiere Luria (1989) que los centros cerebrales regulatorios superiores son los *lóbulos frontales* (tercer bloque funcional). Estos son necesarios para que el sujeto realice cualquier tarea o actividad. Se trata no solamente de la función aislada de la atención, como lo plantea la psicología cognitiva, sino de todo el proceso de la actividad o de la solución de una tarea por parte del niño.

Este autor refiere que los lóbulos frontales son los que ejercen un papel decisivo en la formación de las intenciones y programas y en la regulación y verificación de las formas más complejas de conducta humana. Más específicamente, el *córtex prefrontal* juega un papel esencial en la *regulación del estado de actividad*, cambiándolo según las complejas intenciones y planes del hombre formulados con la ayuda del lenguaje.

El proceso de atención, como tal, se encarga del control de la ejecución de la tarea; el control puede existir en el plano externo o interno. Aunque sólo en el plano interno del control se puede denominar atención. Este proceso se da en la interacción del niño con su entorno, en la socialización con el mundo que lo rodea.

En la etapa externa del control, el niño aún no posee atención propia. El control se garantiza de acuerdo a la participación del adulto en la actividad del niño. En el decir de Vigotsky “etapa extra-psicológica”. En esta etapa el adulto regula, organiza y verifica toda la actividad del niño con ayuda de los medios corporales, objetales y verbales externos. Posteriormente el niño adquiere la posibilidad de regularse a sí mismo, primero con ayuda de los medios externos, como objetos e imágenes. La edad preescolar se caracteriza por la consolidación de todas las formas de regulación externa de la actividad y la adquisición de una nueva forma de regulación, a través del lenguaje verbal externo del propio niño. Esta forma de regulación se considera como uno de los

componentes más importantes de la actividad voluntaria, que es una de las formaciones psicológicas de esta edad.

Según Solovieva y cols. (2013) las consideraciones psicológicas expuestas acerca de la función reguladora y del control de la atención en el plano interno del sujeto, constituyen la base para el estudio de los mecanismos neurofisiológicos de la atención, entendidos como *mecanismos de la formación de los sistemas funcionales de la actividad*. La maduración morfofuncional de los mecanismos neurofisiológicos de este componente de la actividad (control de la actividad en la ontogenia), es la condición importante para el desarrollo de la regulación voluntaria de la actividad. A estos mecanismos se los denomina *sistemas regulatorios cerebrales*.

La organización cerebral de la actividad voluntaria incluye diversos componentes de regulación; se trata de 1) los sistemas de vigilancia (componente de activación), 2) de mantenimiento del nivel necesario de la actividad del sujeto (componente de motivación) y 3) los sistemas que realizan la modulación selectiva de la actividad neuronal de los sectores corticales que participan en el procesamiento de la señal relevante (componente de información)

Los lóbulos frontales (tercer bloque funcional), constituyen las formaciones cerebrales más complejas por su estructura y funcionamiento. Las zonas terciarias frontales (prefrontal) maduran más tardíamente en la ontogenia y son las más sensibles a las influencias negativas ambientales (sociales) o biológicas (orgánicas).

En este sentido, la corteza prefrontal es la región cerebral de desarrollo más lento e inclusive muestra cambios significativos en su desarrollo hasta la adultez. Sin embargo, en los primeros 5 o 6 años de vida ocurren cambios cruciales en el desarrollo de las

funciones cognitivas básicas que tienen amplias implicancias para el desarrollo posterior (Whitebread & Basilio, 2012).

García et. al. (2009) exponen que hacia los 3 años pueden observarse los primeros indicios de regulación de la conducta a través de mecanismos internos, pero no es hasta los 4 años cuando emerge la capacidad de evaluar y de autorregular los propios procesos cognitivos. Otros autores (Korzeniowski, 2011) resaltan que es entre los 3 y 5 años el periodo en el que se incrementa paulatinamente el control consciente sobre el comportamiento y puede observarse la elaboración de planes simples, la resolución de conflictos de moderada dificultad y las primeras formas de automonitoreo de la conducta.

Las funciones de la corteza prefrontal se relacionan con el control y la programación del comportamiento voluntario y con la personalidad en general. Algunos autores señalan que ciertos problemas en el aprendizaje escolar se relacionan con un desarrollo funcional insuficiente de estos sectores cerebrales.

Las dificultades en relación a este tercer bloque funcional se relacionan con dos factores neuropsicológicos: la organización serial de acciones y movimientos y la programación y el control de la actividad voluntaria, los cuales son indispensables para la actividad escolar. Una organización serial insuficiente en el habla, conduce a una reducción del vocabulario, empobrece la estructura sintáctica y gramatical del lenguaje e impide la comprensión del sentido de los textos escritos y hablados (Akhutina y cols., 1996 citado en Solovieva, Quintanar & Bonilla, 2003).

Para finalizar con este punto es preciso recalcar la idea que desde este enfoque se habla del proceso de realización de tareas (de la actividad general) y no de la atención

de manera aislada, debido a que no podemos referirnos a la atención sin considerar la acción que realiza el sujeto, es decir, que **no puede existir atención sin acción**.

- El papel regulador del lenguaje:

Convencionalmente, el lenguaje es percibido como un instrumento de comunicación para relacionarse en una sociedad. En el modelo histórico - cultural, la importancia del lenguaje va más allá de la función comunicativa que dicho proceso garantiza. Desde esta perspectiva, el lenguaje es un proceso complejo que desempeña otras funciones, no por ello menos importantes desde el punto de vista psicológico. Entre estas funciones se pueden mencionar las siguientes: mediatizadora, reguladora, generalizadora y cognoscitiva (Morales et. al., 2014). En este sentido, el lenguaje no solo permite la comunicación, sino que, además, influye en el desarrollo de otros procesos psicológicos al ser considerado como el principal mediatizador de las funciones psicológicas superiores. El lenguaje, por tanto, regula la conducta y actividad del niño, garantiza la abstracción y permite la transmisión y asimilación de conocimientos.

El lenguaje permite al hombre ser capaz de destacar aquellos objetos del mundo externo que son relevantes para el aprendizaje, ya que cuando sobresalen, la atención se fija en ellos y se retienen en la memoria. De tal manera que el ser humano es capaz de relacionarse él mismo con los objetos del mundo externo aún cuando estos no se encuentren delante de él. El lenguaje nos permite almacenar información proveniente del exterior y crear un mundo de imágenes internas, permitiendo de esta manera la abstracción y la generalización. Más aún, este se hace más que un instrumento de comunicación; se vuelve una herramienta del pensamiento asegurando el progreso de lo sensorial a lo que es racional (León, 2002).

El lenguaje se asocia directamente con la formación de la regulación voluntaria de la conducta pues este se convierte en una herramienta importante para formular

intenciones y acciones, realizar correcciones y evaluar el significado adaptativo de las acciones. En la edad preescolar este aspecto regulador del lenguaje adquiere un carácter sumamente importante pues marca el paso del dominio de los procesos de inhibición y control de impulsos.

Vigotsky (2014) señala que el lenguaje, como los demás procesos psicológicos, surge y se desarrolla durante la vida del individuo en las condiciones de la actividad humana. Considera al lenguaje como una función psicológica superior, la cual posee una naturaleza social, una estructura mediatizada por el uso de signos y símbolos externos e internos y una regulación voluntaria y consciente.

El lenguaje desempeña una función fundamental en la ontogenia, debido a que el establecimiento de los significados garantiza el desarrollo de la conciencia del niño. El significado de la palabra, además de constituir la unidad entre el lenguaje y el pensamiento, se relaciona inseparablemente con el desarrollo del sentido, el cual constituye el reflejo personal del significado (Vigotsky, 2014).

Así, esta aproximación sistémica hacia la psique humana, muestra cómo se establece la relación entre el desarrollo lingüístico y la personalidad del niño. Los trabajos experimentales realizados por Vigotsky y sus colaboradores y seguidores, mostraron cómo el lenguaje constituye un medio para el funcionamiento de otros procesos psicológicos. Por ejemplo, el lenguaje puede ser el medio para la formación de la regulación consciente y voluntaria del comportamiento del niño en la etapa del lenguaje egocéntrico; puede ser el medio para la atención, cuando el alumno verifica la ortografía pronunciando las palabras en voz alta; sirve como medio de orientación y organización de los movimientos del niño durante el paso por un laberinto desconocido; su inclusión en el juego, como medio de orientación dirigida del adulto, le ayuda al niño a superar la

centración en el pensamiento de la edad preescolar media; y, finalmente, durante el proceso de enseñanza escolar, la orientación con ayuda del lenguaje permite convertir las acciones prácticas en operaciones automatizadas (Quintanar & Solovieva, 2002).

Otro estudio reciente acerca de la relación entre el lenguaje y la esfera voluntaria (desarrollo de la atención) en la etapa preescolar (Rueda, 2001), mostró que el nivel de desarrollo del lenguaje del niño, específicamente de sus funciones reguladora y mediatizadora, se relaciona directamente con la capacidad del niño para controlar y organizar su conducta, es decir, con el desarrollo de su atención.

Así, un retardo en el desarrollo de una de las funciones del lenguaje, como la reguladora, producirá un efecto particular sobre los demás procesos psicológicos y sobre la actividad específica que realiza el sujeto. Si el lenguaje regula, mediatiza y organiza la atención, evidentemente que su afectación impide o dificulta que el sujeto lo utilice como medio, por lo que la atención también sufre (Quintanar & Solovieva, 2002).

CAPÍTULO 4:

En el siguiente capítulo se abordará al juego temático de roles sociales desde la psicología histórico-cultural, con las aportaciones de Vigotsky y el desarrollador del tema en profundidad Elkonin. Donde se considera al juego como actividad rectora que posibilita el desarrollo cognitivo y prepara al niño para la escolaridad primaria. Se expondrán las distintas etapas por las que pasa el juego ahondando en el juego temático de roles sociales.

EL JUEGO TEMÁTICO DE ROLES SOCIALES:

- El juego en la psicología histórico-cultural:

En la literatura especializada se puede ver cómo el juego ha sido considerado a lo largo de la historia como una actividad de carácter universal, común a todas las razas, pueblos y naciones, presente en todas las épocas e independiente de las condiciones sociales y económicas. La importancia del juego radica en que es la principal herramienta en la infancia a través de la cual el ser humano se apropia del mundo que lo rodea.

El juego en los primeros años de vida ha sido generalmente conceptualizado en relación a su valor como una herramienta pedagógica para apoyar el desarrollo del aprendizaje de los niños. Diversas teorías del juego han demostrado cómo el juego sigue etapas predeterminadas del desarrollo, tales como el juego solitario, paralelo y cooperativo, (Parten, 1932, 1933; Smilansky, 1968 citado en Fleer, 2014) donde la edad del niño determina qué clase de juego se puede esperar (Piaget). En estas teorías la edad es un criterio central para marcar la progresión. También han sugerido que todos los niños pasan por estas etapas del juego, y si no lo hacen, entonces algo está mal con el niño, es decir, las perspectivas se sitúan dentro de una conceptualización evolutiva del

juego. Conceptualizan el juego como natural e intrínseco, desarrollándose de maneras predecibles a lo largo de una vida común.

A pesar de la larga literatura psicológica sobre el juego y su limitación observada, la mayoría de los modelos de juego biológicamente orientados se han consolidado en pedagogía y práctica de la educación infantil. Lo que les falta ahondar es en un estudio cercano de cómo el juego mismo se desarrolla para formar parte del funcionamiento psicológico del niño.

En la teoría histórico-cultural, el juego no ocurre naturalmente, la complejidad del juego se construye como resultado del compromiso entre el funcionamiento psicológico del niño y las condiciones sociales y materiales proporcionadas en su ambiente. Esta es una visión muy diferente del juego porque la edad no está posicionada como el criterio central para explicar la progresión en el juego (Fleer, 2014).

Durante la infancia, el niño pasa por un proceso de adaptación y comprensión del mundo, lo que le permite alcanzar una autonomía progresiva, estas habilidades para descifrar el funcionamiento del mundo y para la adquisición de conductas adaptativas se adquieren de manera paulatina durante el desarrollo infantil; de manera que en determinados estadios, el juego, es el puente entre sí mismo y la sociedad que lo rodea, entre su propio mundo y la cultura (Grellet, 2000; Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007 citado en Torres, 2011).

En los siguientes párrafos nos introduciremos en las primeras aportaciones del modelo histórico-cultural a través de Elkonin (2003) que realiza una revisión sobre el juego en la psicología soviética. Señala que las primeras referencias al juego como un fenómeno de estudio provienen de Ushinsky y Sikorski. Para el primero de estos autores el juego es la forma en la que el niño ingresa al mundo de los adultos; a través de él,

madura, prueba sus fuerzas y crea libremente. Mientras que Sikorski, estudió el juego desde la perspectiva del desarrollo cognitivo. Este autor consideraba la actividad lúdica como el instrumento más importante para el desarrollo mental, de manera que en esta etapa tiene una influencia cada vez mayor en la organización y en la creatividad del niño.

Más tarde autores como Vajtiórov, Vinográfov, Básov, Blonski, Vigotsky, Rubinstein y Uzdnadze, hicieron aportes a la teoría del juego dentro de sus estudios generales acerca del desarrollo infantil, no obstante el significado de estas aportaciones reside en el planteamiento desde posiciones totalmente nuevas del problema de la psicología del juego. El aporte principal es el traslado de foco de atención de la estructura del juego como tipo general de comportamiento, centrado en el individuo hacia las condiciones objetivas de su surgimiento y su existencia.

“La peculiaridad más importante de los trabajos de los psicólogos rusos es la superación de las posturas naturalistas y “profundas” del juego. Paso a paso se ha ido cristalizando el enfoque del juego como un tipo especial de actividad del niño que plasma en si la actitud del adulto ante la realidad circundante, sobre todo ante la realidad social y posee su contenido específico y su estructura: un objeto, motivos peculiares de actividad y un sistema particular de acciones” (Elkonin, 2003, p.146).

El enfoque soviético del juego es un enfoque socio-histórico, no naturalista. El objetivo del juego para esta corriente es aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, actividades, transacciones y sistemas de organización y comunicación (Ortega, 1991 citado en Torres, 2011).

Para Vigotsky, y bajo su influencia para toda la escuela rusa, la especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece.

A partir del análisis de la esfera motivacional y afectiva, Vigotsky (2016) identifica dos aspectos primordiales en el juego: la imaginación como neoformación del periodo preescolar y el surgimiento de la posibilidad de ajustarse a las reglas.

Argumenta que en cualquier juego el niño construye una situación imaginaria, lo que le da la posibilidad de realizar los deseos que no pueden ser satisfechos de manera inmediata. Esto no quiere decir que el juego ocurre como resultado de cada deseo insatisfecho, sino que es una forma de cumplir con afectos generalizados, no aislados que surgen a partir de las relaciones con los adultos, a las que el niño reacciona de manera afectiva. La creación de dicha situación es un criterio para distinguir el juego de otras formas de actividad, este concepto hace referencia al espacio entre el campo real (óptico) y el del sentido (imaginario) y se logra solo cuando el niño es capaz de desprenderse de la situación perceptiva inmediata. Esto ocurre con ayuda del lenguaje, cuando el niño puede tratarse como sujeto de su propio discurso y cambiar el espacio de su campo visual a través de la imaginación.

Es en la edad preescolar cuando comienza a darse esta divergencia entre los significados y la percepción inmediata lo que lleva a un cambio en las relaciones entre el objeto, la palabra y la acción. Antes de este periodo la palabra tiene la función principal de orientar al niño, contiene una fuerte interrelación entre la palabra y el objeto, entre el significado y lo que pueden ver. En los periodos siguientes, la acción comienza a ser determinada por ideas y no por los objetos (el pensamiento se separa de los objetos por medio de la actividad simbólica). Sin embargo, este cambio en las

relaciones no se da de manera inmediata, el juego es un estadio transicional en ese sentido, cuando el niño comienza a simbolizar acciones con objetos que no corresponden a dicha acción, las estructuras básicas que determinan la relación del niño con la realidad, se ven radicalmente modificadas. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas pero respaldados por acciones reales.

Con esta base de autores soviéticos, expondremos al referente y desarrollador de la teoría del juego desde la perspectiva histórico-cultural: D. Elkonin (1904-1984) que partiendo de las hipótesis desarrolladas por Vigotsky elaboró una teoría explicativa acerca del origen o naturaleza social del juego.

Elkonin define al juego del siguiente modo «llamamos juego a una variedad de práctica social, consistente en reproducir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida, al margen de su propósito práctico real: La importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del hombre en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador» (Elkonin, 1980 citado en Garaigordobil, 2007, p.1).

Desde esta perspectiva se define el juego como una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales, y considera que en el juego del rol influye sobre todo la esfera de la actividad y las relaciones entre personas: «El fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, sino las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación hombre objeto sino la relación hombre-hombre» (Elkonin, 2003). En su opinión, los temas de los juegos no se extraen únicamente de la vida de los niños sino que tienen un fondo social y, por lo tanto, no pueden ser un fenómeno biológico. Por ello Elkonin concluye que el fondo, la

naturaleza y el origen del juego es social, y que nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad: «El juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos»

Elkonin (2003) argumenta que el juego encadena una relación entre un objeto (que representa una estructura simbólica) y una acción que es de carácter histórico- cultural, ya que nace y se desarrolla en una cultura y en este se manifiestan las costumbres, creencias y sistemas sociales; es por esto que si se analiza el juego de los niños, allí se encontrarán representaciones de su realidad social con contenidos específicos de su cotidianidad como son el modelamiento de roles y tareas, las relaciones entre los miembros de la comunidad y experiencias personales.

Tanto para Vigotsky como para Elkonin, el juego puede cumplir con tres roles fundamentales: al interior del juego se crea una relación entre objetos y personas que desencadena la función simbólica, a través del juego se logra un desarrollo cognitivo (creatividad, imaginación, desarrollo de la conciencia, reflexión y solución de problemas) y el adulto cumple un papel fundamental ya que es quien articula el desarrollo, permite la acción educativa y transmite la cultura.

- El juego como actividad que promueve el desarrollo psíquico.

En el análisis del problema del desarrollo psicológico del niño los autores soviéticos señalan la variabilidad histórica de los procesos de desarrollo. La infancia se determina por el carácter y las condiciones de cada sociedad. Por eso, establecer una periodización del desarrollo psíquico del niño implica un estudio de las fuentes y condiciones bajo las cuales se lleva a cabo el desarrollo.

Las funciones que el niño realiza en una sociedad están determinadas por las relaciones con los adultos y los demás niños, donde el adulto tiene el papel de portador y organizador de los diversos tipos de actividades.

Los autores soviéticos rechazan un concepto evolutivo del desarrollo infantil y conceden gran importancia al estudio y especificación que tienen los períodos críticos del desarrollo. Precisamente las características de los períodos críticos reflejan la aparición de profundos cambios cualitativos en la actividad del niño y en su psiquismo (Bustamante, 1978).

De acuerdo a esta concepción, el origen del desarrollo no se debe ni a las condiciones naturales ni contextuales del niño, sino a la forma de adquisición de la experiencia cultural. Las formas de adquisición de la experiencia cultural cambian dinámicamente de acuerdo a la edad psicológica. Los seguidores de Vigotsky han sugerido denominar a estas formas de adquisición de la experiencia cultural a través de la interacción entre el niño y la sociedad con un concepto llamado actividad rectora de la edad (Davidov, 1988; Elkonin, 1980, 1987; Obujova, 1996; Talizina, 2009 citado en García, et al., 2014).

Como vimos en capítulos anteriores, a cada período de la infancia le corresponde un determinado tipo de actividad que se denomina "rectora" cuyo desarrollo condiciona los cambios fundamentales en los procesos psicológicos del niño y las características de su personalidad en un determinado estadio de su desarrollo.

De acuerdo a Elkonin (1980, citado en Bonilla, 2013), la actividad de juego, como actividad rectora de la edad preescolar, conlleva a efectos educativos positivos en el niño. Dichos efectos se fundan en la influencia que el juego tiene sobre el desarrollo psíquico y sobre la formación de la personalidad del niño.

Durante la ejecución de diferentes papeles (médico, chofer, vendedor), el niño se da cuenta de las relaciones que existen en la sociedad y percibe conscientemente las reglas, las obligaciones y los deberes que se deben cumplir.

En primera instancia *el juego tiene influencia directa hacia la esfera de formación de las motivaciones y necesidades del niño*. Durante la evolución del conocimiento que el niño adquiere del mundo objetivo, aspira a entrar en relación eficiente no sólo con los objetos que están a su alcance, sino con otro mundo más vasto, es decir, pretende actuar como adulto. Consecuentemente el adulto y sus actos comienzan a ser un modelo para el niño.

El niño ve al adulto, ante todo, por el lado de sus funciones, quiere actuar como el adulto y bajo esta impresión empieza a actuar como si lo fuera. Todo esto significa que, los objetos y actos realizados por parte del niño, están ahora insertos en un nuevo sistema de relaciones del niño ante la realidad, en una nueva actividad de sensaciones placenteras. La trascendencia del juego no se limita a que el niño tenga razones de nuevo contenido para obrar y nuevas tareas, relacionadas con ellas. La importancia reside en el hecho de que en el juego se da una forma psicológica nueva de razones. Puede decirse que es en el juego donde sobreviene el tránsito de las razones con forma de deseos inmediatos teñidos de emotividad preconsciente a las razones con forma de designio en la consciencia, esto quiere decir que, el intelecto va en pos de las emociones eficientes, razonadas.

En segunda instancia, *el juego de roles da lugar a que el niño abandone su postura egocentrista* (predominio de la propia postura del niño en su pensamiento e imposibilidad de adoptar la de otro y de admitir la existencia de otros criterios que no sean los suyos), debido a que el niño puede percibir y adoptar la posición del adulto. En

el juego de roles, cada uno de los participantes del juego obra con relación al otro desde su nueva posición convencional, cada uno debe coordinar sus acciones con el papel del compañero de juego aunque no se encuentre en ese papel. Por tanto, el juego se presenta como práctica real no sólo del cambio de postura al adoptar un papel, sino también como práctica de relaciones con el compañero de juego desde el punto de vista del papel representado por el compañero de juego, no sólo como práctica real de acciones con los objetos en congruencia con los significados atribuidos, sino también como práctica de coordinación de los puntos de vista sobre los significados de estos objetos sin manipularlos directamente. Este es el proceso de descentramiento, el cambio de la posición del niño frente al mundo circundante. Es así como, el juego se presenta como una actividad en la que se opera el descentramiento cognoscitivo y emocional del niño, en ello estriba su importancia para el desarrollo intelectual.

En tercer lugar, en el transcurso del juego pueden darse combinaciones de materiales y la orientación del niño hacia las propiedades de los mismos, lo que puede conducir a su utilización posterior como materiales útiles para cumplir con otras tareas. Esto quiere decir que el juego es la vía de desarrollo hacia los actos mentales del niño desligados de los objetos, creando una zona de evolución inmediata de los actos mentales.

Por último, se ha hecho énfasis en la importancia del juego en la evolución de la *conducta arbitrada*, debido a que en el juego se reestructura sustancialmente la conducta del niño.

La conducta arbitrada, se refiere a la conducta que muestra el niño conforme a un modelo (independientemente de que se dé en forma de acto de otra persona o de regla manifiesta) y que es verificada por confrontación con dicho modelo. En el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo

desarrollado de reglas de las relaciones entre las personas, fuente del desarrollo de la moral del propio niño (Bonilla, 2013).

- Etapas del desarrollo de la actividad de juego:

Los datos experimentales de investigadores sobre el desarrollo del juego también son presentados por Elkonin (1980, citado en Bonilla, 2013), los datos reunidos por el autor sintetizan las trayectorias fundamentales del desarrollo del juego, estas son: a) de los grupitos de juego poco numerosos a otros más numerosos, b) de los grupitos inestables a otros cada vez más estables, c) de los juegos sin trama a los juegos con argumento, d) de la serie de episodios desligados al argumento que se despliega metódicamente, e) del reflejo de la vida personal y del medio inmediato a los acontecimientos de la vida social.

Las etapas principales del desarrollo de la actividad de juego son las siguientes (Solovieva y Quintanar, 2012):

1. *Juego de manipulación no específica*. Este tipo de juego se desarrolla a partir de los 6 meses de edad del niño, es decir, desde el momento de consolidación de la acción de prensión de objetos, y se prolonga hasta un poco más de un año. El niño realiza acciones no específicas con sonajeros, juguetes y objetos cotidianos que le ofrece el adulto para la manipulación, sin importar su función social precisa. El adulto le proporciona al niño el modelo de la acción que se tiene que realizar con los objetos propuestos. Si el adulto no trata de promover y apoyar esta actividad, esta se queda a nivel de movimientos pobres y aislados. La participación del adulto, la verbalización de todos los movimientos, la aprobación verbal y emocional permiten ampliar el círculo de acciones y objetos accesibles y conocidos por el niño. Este tipo de juego es la etapa más elemental en el desarrollo de esta actividad que necesariamente prepara la adquisición de las acciones objetales y sirve como base indispensable para la etapa siguiente

que es el juego objetal. El juego de manipulación no específica aparece dentro de la actividad rectora de comunicación afectivo-emocional estrecha con el adulto.

2. *Juego objetal*. Se forma a partir del juego de manipulación no específica, pero, a diferencia de este juego, el juego objetal representa acciones específicas con los objetos. Así, por ejemplo, cada objeto cultural interioriza dentro de sí mismo un tipo específico de acciones: cuchara, pelota, auto, muñeca. Con cada uno de estos objetos es posible realizar tipos específicos de acciones que no se pueden realizar con otros objetos distintos. El niño aprende la cantidad cada vez amplia de acciones. El juego de acciones objetales es la actividad rectora del primer periodo de la infancia preescolar, es la actividad que garantiza todo el desarrollo psicológico en esta etapa de vida del niño. El niño conoce objetos, acciones con objetos y los significados verbales de objetos y acciones.
3. *Juego simbólico*. El juego simbólico nace a partir del juego objetal durante el segundo año de la vida del niño. Las acciones se generalizan, y su ejecución ya no requiere de la presencia constante de un mismo objeto. Por ejemplo, la acción de peinarse se puede realizar con un lápiz en la mano con solo movimientos específicos. El indicador esencial de la aparición del juego simbólico es la posibilidad de sustituir un objeto por otro dentro de la actividad de juego objetal. El juego simbólico es la etapa muy importante en el desarrollo de la función simbólica que incluye las acciones de representación, sustitución, imaginación y modelación (Salmina, 2000, 2010, citado en Bonilla, 2013). La acción de representación se refiere a la ejecución de una acción ante la ausencia de objeto o fenómeno de acuerdo a su imagen. La acción de sustitución se refiere a la posibilidad de utilizar un objeto en lugar del otro. La acción de imaginación

consiste en la posibilidad de crear y representar diversas acciones y objetos y fenómenos ante su ausencia, de situaciones poco usuales, novedosas, etc. La acción de modelación se relaciona con el nivel más alto del desarrollo de la función simbólica que puede surgir en la última etapa de la infancia preescolar y durante toda la etapa de aprendizaje escolar. Es la posibilidad de actuar de acuerdo a los modelos, así como la creación misma de los modelos y esquemas. En el juego simbólico, inicialmente, surgen funciones de representación y sustitución. Las demás funciones simbólicas (imaginación y modelación) aparecen en las etapas posteriores del desarrollo de la actividad de juego.

4. *Juego temático de roles sociales.* El juego temático de roles es la actividad rectora de la segunda etapa de la infancia preescolar (de 3 a 6 años de edad). En este juego el niño retoma los roles sociales abstractos y los representa. El juego ya representa una actividad compleja y desplegada en el tiempo. Este tipo de juego requiere de varios participantes. A diferencia de la dramatización de cuentos, el juego temático de roles es menos estricto, no conlleva un argumento hecho de ante mano, sino que se despliega en el proceso mismo del juego, a pesar de que los niños pueden utilizar a los personajes de los cuentos conocidos y leídos, pero sus acciones y secuencias de acontecimientos no necesariamente deben corresponder al contenido del cuento.

A su vez, el juego temático de roles tiene sus propias etapas que necesariamente deben ser respetadas. Las etapas se presentan a continuación:

a) *Juego de representación materializada (material) de acciones y roles.* En esta etapa el niño representa situaciones solamente con ayuda de objetos (juguetes) que corresponden a los roles y acciones. Este juego es el inicio mismo del juego

de roles y aún no se separa por completo del juego simbólico. Surge al final de la etapa del juego objetal.

- b) *Juego de representación materializada de acciones.* En esta etapa, a diferencia de la anterior, el niño ya retoma el rol, pero aún requiere de uso de objetos concretos. Él mismo es el médico, pero aún no sabe jugar sin objetos (sustitutos) que le ayuden a representar sus acciones.
- c) *Juego de roles con apoyo en objetos.* El indicador del paso del niño a esta etapa del desarrollo del juego es la posibilidad, por primera vez, de retomar uno u otro rol social: madre, hija, cocinera, chofer, etc. El juego se realiza con roles sociales, pero los niños aún se apoyan en algún tipo de objetos concretos (platos y utensilios para el juego de cocina, etc.).
- d) *Juego de roles sociales.* Se trata de la etapa más avanzada en el desarrollo del juego. En esta etapa los niños ya no requieren de objetos concretos (o a un mínimo de objetos) para la realización de los roles sociales. Por ejemplo, el juego de capitán de barco y pasajeros se puede realizar sin necesidad de tener la imagen de un barco, en cuyo lugar puede participar el sofá, sillones o toda la habitación.

- El juego temático de roles como actividad rectora de la edad preescolar.

En la edad preescolar la actividad rectora que conduce al desarrollo de las neoformaciones es la actividad del juego temático de roles. Esta actividad es en la cual los niños retoman unas u otras funciones sociales de los adultos y, dentro de las condiciones recreadas especialmente por ellos mismos, que pueden ser condiciones de juegos reales o imaginarios, reproducen y modelan las actividades de los adultos y las relaciones entre ellos (Smirnova, 2003 citado en Solovieva y Quintanar, 2012). Como vimos anteriormente, en este tipo de juego se forman todas las cualidades psíquicas y de

la personalidad del niño, entre los que se incluyen la conducta voluntaria, la formación del plano intelectual de las imágenes, la imaginación, la reflexión y la motivación amplia sobre la base del sentido personal.

Al juego se lo puede definir como modelo de una situación que implica un conflicto que requiere ser resuelto. El juego es análogo a una situación real de conflicto. El conflicto en el juego de roles consiste en el hecho de que el niño se interesa por la vida de los adultos, que quiere actuar como ellos, pero en la vida real no tiene ni los medios, ni la posibilidad para hacerlo. Como expresa Elkonin (2003) en el juego temático de roles se expresa la necesidad del niño de penetrar en la vida social de los adultos y de participar activamente en ella.

Solovieva y Quintanar (2012) mencionan que este tipo de juego aporta aspectos positivos para la personalidad del niño: a) la posibilidad de solucionar situaciones conflictivas; b) la posibilidad de que existan varias opciones de solución o de actuación; c) la crítica de las acciones y actitudes de los demás y de las propias; d) la reflexión acerca del estado de los demás y del propio niño.

Continúan los autores diciendo que la situación positiva de comunicación en el juego se convierte en un espejo, a través del cual comienza a verse a sí mismo con los ojos de los demás, formando gradualmente su propio punto de vista.

En los juegos de rol, los niños cambian el significado de las acciones y los objetos en su mundo, dándoles un nuevo sentido. A medida que se desarrolla la situación imaginaria, surge un nuevo sentido de la vida cotidiana. El juego crea una situación única que es diferente al contexto educativo o preescolar y a la situación real en la que viven los niños. En este tipo de juego, el niño está en realidad así como en la situación imaginaria. Este es un estado psicológico único de pensar y actuar que un niño

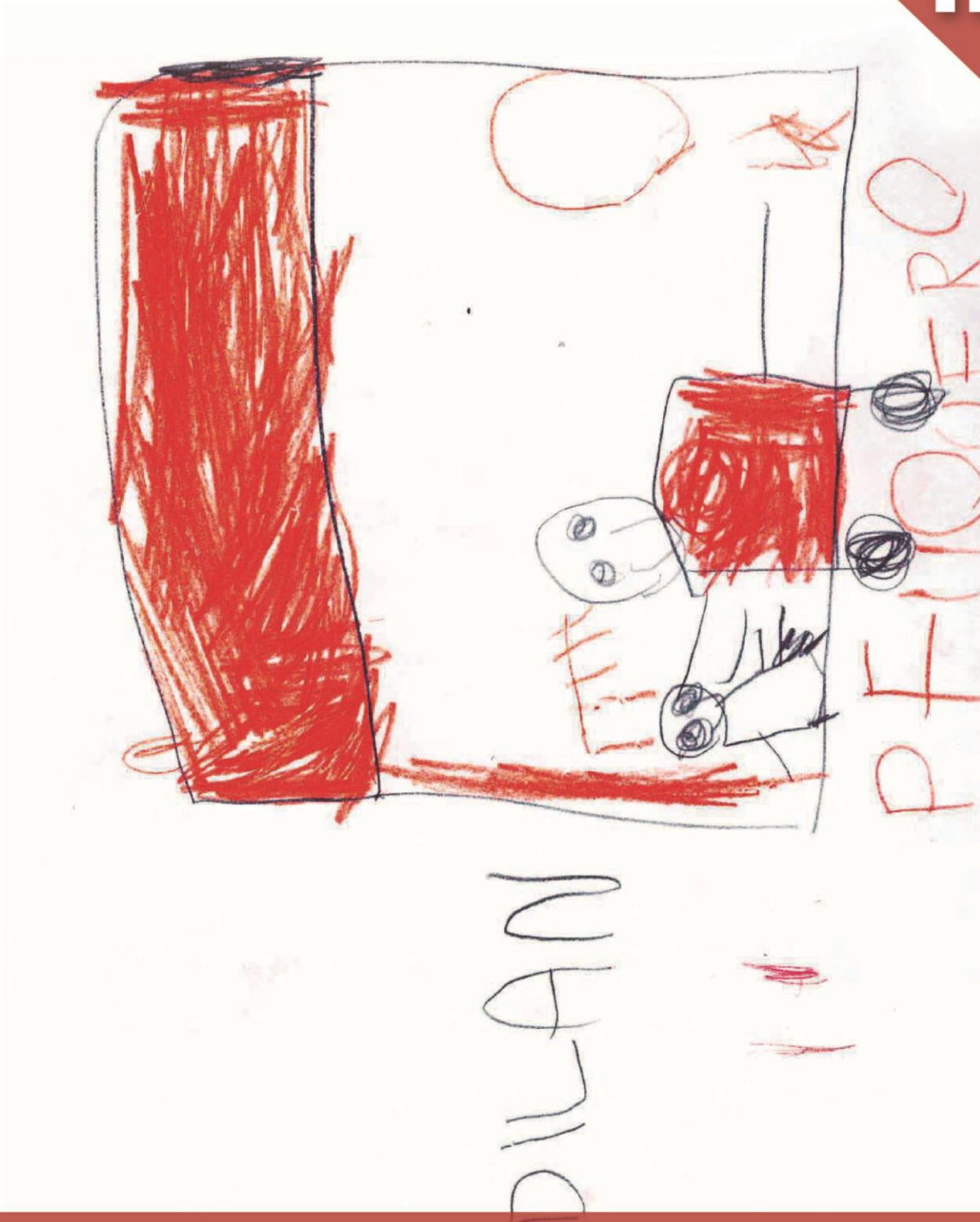
experimenta cuando está jugando a roles. En el juego, los niños también se encuentran en la frontera entre la situación imaginaria y el mundo real (Fleer, 2014). Puesto que se están introduciendo al mundo de los adultos con las escenas que realizan.

De acuerdo a González, Solovieva & Quintanar (2009), al interior del juego de rol, se desarrollan varios elementos que deben ser considerados: el tema, los roles, los materiales, el argumento, los elementos de orientación y los medios simbólicos. El *tema* hace referencia a la situación social que se va a recrear, los *roles* revelan los participantes, los *materiales* reflejan la indumentaria que se va a utilizar a lo largo del juego, los *argumentos* y *las secuencias de acciones* que pueden ser verbales o no verbales, involucran por una parte los actos individuales propios de cada rol y los que se realizan en grupo; los *elementos de orientación* son preguntas realizadas por el profesor con el fin de encaminar a los niños a acciones que se pueden desarrollar al interior de la situación fantástica o representación de la realidad, y los *medios simbólicos* de representación de un objeto, de sustitución de función de un objetos y de esquematización de palabras de acuerdo a categorías gramaticales.

La función simbólica se desarrolla en varios niveles en primer lugar es la sustitución de un objeto por otro que podría cumplir la misma función, luego la codificación y decodificación de la actividad (juego) de acuerdo a las reglas, después la esquematización que responde a la elaboración de un plan para dar orden a las acciones con el fin de solucionar un problema, más adelante la generalización que incluye objetos, expresiones y gestos y por último la modelación de fenómenos concretos (representaciones teatrales), de representación esquemática (en categorías gramaticales) y resolución de problemas matemáticos (González, Solovieva & Quintanar, 2011).

En suma, se puede decir que el juego temático de roles sociales habilita a los niños para identificarse con una cultura, apropiarse de las costumbres y experiencias sociales, crear un mundo ilusorio donde se pueden satisfacer los deseos inmediatos, traer al plano real lo imaginado, modelar actividades propias de un rol, lograr interacción con pares, tomar conciencia y alcanzar ciertos fines. Igualmente, el juego de roles permite la formación del pensamiento reflexivo ya que durante la representación de un papel, el niño reconoce las relaciones e interacciones que se dan en una situación real social, acatando reglas y normas que permitirán la regulación de la conducta. Así mismo, el niño tendrá la posibilidad de crear conciencia sobre sus acciones y las de los demás reflexionando sobre su comportamiento voluntario lo cual más adelante desencadenará beneficios en el proceso de aprendizaje ya que el niño desarrollará habilidades como la autonomía, la independencia y la reformulación del pensamiento gracias al lenguaje (González, Solovieva & Quintanar, 2009).

Durante el juego temático de roles, el adulto da las instrucciones verbalmente para así dirigir la actividad del niño. Conforme se van adentrando al juego, el niño interioriza esos tipos de ayuda y gradualmente, el lenguaje del adulto ya no es necesario. El mismo lenguaje del niño será el que dirija las actividades. En la teoría de Vigotsky, se plantea que el desarrollo psicológico del preescolar tiene un nivel óptimo el cual se puede alcanzar a partir de esta actividad. El niño, al lograr este nivel óptimo, es capaz de seguir a la etapa escolar.



APARTADO III: Antecedentes

ANTECEDENTES

En este apartado se lleva a cabo un recorrido por las distintas investigaciones relacionadas con la temática que convoca en este trabajo, se ha realizado una búsqueda que incluyó las siguientes variables: niños de preescolar, juego temático de roles, corrección neuropsicológica; en este sentido se reseñarán trabajos desde la psicología histórico-cultural llevados a cabo en América, fundamentalmente en México. Se dividirá en dos partes: la primera será sobre los trabajos que fueron emprendidos con población clínica y la segunda con alumnos regulares de instituciones escolares.

Dentro del primer grupo se presenta la investigación llevada a cabo por Solovieva, Y.; Quintanar Rojas, L & Bonilla, M.R. (2004) **“Corrección neuropsicológica: una alternativa para el tratamiento de niños con trastorno por déficit de la atención”**.

En la misma se realizó un estudio experimental donde se seleccionaron 14 niños preescolares de 5 y 6 años de edad, que asistían a tres centros de atención psicopedagógica de edad preescolar de la Secretaría de Educación de Puebla, México.

Los niños participaron en un programa de evaluación inicial (pre-test) y final (post-test), mediante la prueba “Evaluación neuropsicológica infantil breve” de Quintanar y Solovieva, (2003). Sobre la base de esta evaluación se elaboró un programa de corrección, cuyo objetivo fue formar las funciones de programación y control, organización secuencial motora, y análisis y síntesis espaciales, lo cual constituía las debilidades principales de los niños. Durante 4 meses con 4 sesiones semanales se llevó a cabo el estudio.

El elemento central del programa era incluir a los niños en el juego orientado a un fin, lo cual garantizaría la organización de la atención involuntaria, memoria, imaginación, respeto de reglas y la posibilidad de actuar de acuerdo a la instrucción.

Para ello se utilizaron diversos juegos: de roles, activos, con instrucciones, con reglas, para la imaginación y de adivinanzas.

De la evaluación pos-test se pudo observar que el programa elaborado específicamente para estos niños de acuerdo a sus puntos fuertes y débiles, logró una mejora sustancial en la planeación y control de la actividad, la organización secuencial motora de las acciones y la orientación en el espacio en todos los niveles.

También en México y dentro de la misma línea, Cantú Ruiz, M. (2011) realizó su tesis de maestría investigando **“Efectos de un programa de corrección neuropsicológica en niños escolares con déficit de atención con hiperactividad”**.

Se trató de un estudio experimental, longitudinal y prospectivo en el que se aplicó un método formativo (evaluación pre-test – intervención – evaluación post-test). Se seleccionaron a 3 niños escolares que asisten a 2º grado de primaria de educación regular en distintas escuelas, los tres diagnosticados con TDAH y con una edad promedio entre 7 y 8 años. Como grupo control se seleccionaron a 3 niños sin diagnóstico de TDA con las mismas características en cuanto a edad, sexo, grado escolar.

Para la evaluación previa y posterior al tratamiento neuropsicológico se utilizaron protocolos de evaluación neuropsicológica: Evaluación neuropsicológica infantil breve (Solovieva, Quintanar, 2003); Protocolo de verificación del éxito escolar de la escuela primaria (Quintanar y Solovieva, 2003); Protocolo de evaluación de las funciones visuales y espaciales (Solovieva y Quintanar, 2003) y el Esquema neuropsicológico para la evaluación de la atención (Quintanar y Solovieva, 2003).

En la segunda fase se aplicó el programa de corrección neuropsicológica para el TDAH en niños escolares durante cinco meses. Esta fase se dividió en tres etapas,

durante la primera se trabajó en el plano material de la actividad con un nivel de ayuda totalmente desplegada, en la segunda etapa se trabajó en un nivel perceptivo y en la tercera etapa en un plano lógico-verbal con un nivel de ayuda mínimo o sin éste, complejizando paulatinamente las tareas en cada una de las etapas. Las sesiones fueron con una frecuencia de 2 veces por semana con duración de una hora, además de sesiones grupales con una frecuencia de una vez al mes. En total se aplicaron 26 sesiones individuales y 5 sesiones grupales.

El objetivo que guió el estudio fue aplicar el programa para la corrección neuropsicológica del TDAH desde la perspectiva histórico-cultural y verificar su eficacia para la superación de los mecanismos que condicionan en TDAH en niños escolares

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

La aplicación del programa de corrección neuropsicológica para niños escolares con TDAH favoreció el desarrollo de la actividad voluntaria y de las funciones reguladora y mediatizadora del lenguaje para el control voluntario de la actividad.

La aplicación del programa de corrección tuvo efectos positivos en los niños con TDAH, independientemente de su condición de tratamiento farmacológico. Tales efectos se observaron en el hecho de que los niños que conformaron el grupo de estudio experimental alcanzaron un avance similar entre ellos en cuanto a su desarrollo neuropsicológico, siendo este similar al de los niños del grupo control.

Los efectos de dicho programa se generalizaron en todos los ámbitos de la vida del niño, como lo son el entorno familiar, escolar y social.

El programa creado e implementado bajo las bases de la aproximación histórico-cultural favoreció la adquisición del control inhibitorio, a través del desarrollo de la función reguladora del lenguaje, en niños escolares con TDAH.

Así mismo, Morales González, M. A.; Lázaro García, E.; Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (2014) llevaron a cabo un estudio de caso sobre “**Evaluación y corrección neuropsicológica del lenguaje en la infancia**”.

Para este trabajo se empleó el estudio de caso, en el que se realizó una evaluación pretest / postest, con comparación intrasujeto, después de aplicado un programa de intervención. Se trata de una paciente femenina de cinco años y tres meses de edad, diestra, quien en el momento de la evaluación inicial asistía al segundo grado de preescolar en un colegio particular de la ciudad de Puebla, México. Antecedentes de bajo peso y pre término de nacimiento con dificultades motoras y del lenguaje.

Con la finalidad de formar los aspectos neuropsicológicos y psicológicos débiles, observados en la niña, se elaboró el programa de corrección neuropsicológica. Durante todo el trabajo de corrección y desarrollo se utilizaron actividades de juego simbólico y juego de roles. El programa se aplicó de manera individual por un periodo de 18 meses, con dos sesiones semanales de 50 minutos de duración (140 sesiones).

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

En las tareas relacionadas con el factor de integración cenestésica, la niña expresó mayor fuerza y precisión en la ejecución de posturas y movimientos que implicaban sensibilidad profunda. Respecto a las tareas con una posición voluntaria, como la toma de lápiz, el iluminado y la actividad gráfica en general, estas mostraron cambios significativos.

En las praxias fonoarticulatorias se observó mejoría en la movilidad lingual y la precisión postural. La niña mejoró su producción oral, aunque se observaban algunos errores en la articulación del fonema /r/.

En la organización secuencial del movimiento se denota fluidez y automatización en tareas que implican secuencias de movimientos motores gruesos. En la secuencia gráfica, la cual solo se redujo a líneas en la primera evaluación, también mostró cambios importantes, ya que ahora fue capaz de realizarla de manera independiente y un poco más fluida.

En el lenguaje repetitivo la niña logró producir adecuadamente palabras cortas; sin embargo, en el caso de palabras largas aún presenta ciertas dificultades en el enlace de los fonemas, sobre todo en el caso de palabras compuestas en las que se aprecia que alarga el sonido como compensación. Por otra parte, la niña fue capaz de seguir un diálogo con el adulto, además de iniciar una plática y continuarla, lo que era imposible en la evaluación inicial. Además, pudo repetir oraciones más largas y llevar a cabo instrucciones más complejas. La comprensión de textos mejoró ya que mencionaba contenido del mismo, aunque era necesario que la terapeuta le presentara preguntas orientadoras sobre el sentido y significado del cuento. Respecto a la organización de sus propias ideas, también se observaron mejorías, mayor fluidez y la desaparición de la tartamudez observada en la evaluación inicial ante tareas complejas.

En relación con la retención audioverbal, la paciente logró acceder a las tareas tanto de manera involuntaria como voluntaria; se ha incrementado el volumen de información y las ayudas fonológicas le permiten retener, almacenar y evocar la información. La evaluación de la retención visual voluntaria mostró un adecuado proceso de desarrollo. En la memoria mediatizada, la niña logró recordar el nombre y el orden de las figuras

presentadas sin necesitar de la intervención de la evaluadora, a diferencia de la evaluación inicial.

En el siguiente trabajo, donde también realizaron un estudio de caso, Solovieva, Y.; Mata Esquivel, A. & Quintanar Rojas, L. (2014) plantean **“Vías de corrección alternativa para el Trastorno de Déficit de Atención en la edad preescolar”**.

Se eligió el caso de un menor preescolar con diagnóstico de TDAH realizado por profesionales ajenos al estudio, se realizó la evaluación anterior y posterior a la aplicación del programa de corrección neuropsicológica. Se trata de un niño de 4 años 11 meses de edad, diestro, que cursaba el 2do. grado de preescolar en una escuela pública del Distrito Federal (México).

Para la evaluación inicial y final se utilizaron la Evaluación Neuropsicológica infantil breve (Quintanar & Solovieva, 2003) y Evaluación neuropsicológica de la atención (Quintanar & Solovieva, 2003).

Se aplicó el Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención. El objetivo general de este programa fue la formación gradual de los aspectos neuropsicológicos débiles, tales como la regulación y el control del comportamiento del niño, la organización secuencial de los movimientos y acciones, la integración espacial, analítica y global y el tono cortical. Para garantizar la inclusión de estos mecanismos en las acciones del niño y su formación gradual, se utilizó la actividad de juego, desde el nivel elemental hasta el inicio de juego de roles. La aplicación del programa de corrección se realizó en 100 sesiones individuales de 1 hora y 30 minutos cada una (2 o 3 sesiones por semana) durante un periodo de 6 meses.

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

Presentó cambios altamente positivos en el control regulatorio de la actividad: el comportamiento del menor correspondió a las exigencias de una situación dada. Al final de la aplicación del programa correctivo logró mantenerse sentado y realizó actividades de tipo gráfico, siguió instrucciones adecuadamente, logró supeditarse a las reglas del juego y participó de manera apropiada, asumiendo su papel en el juego de roles.

Los resultados de la evaluación final indican que a pesar de la aplicación del programa general de corrección, aún persisten algunas debilidades en el desarrollo funcional del factor cinético (trazos no fluentes y interrupciones); dichas debilidades se atribuyen a que el programa no incluía suficientes actividades que favorecieran el desarrollo de la organización motora secuencial como es la actividad gráfica (dibujo).

Por lo tanto, la aplicación de los programas generales resultan excelentes opciones de intervención pero requieren de adecuaciones para cubrir las necesidades propias de cada sujeto.

El presente estudio de caso permitió conocer el impacto del programa correctivo aplicado como único tratamiento, como otra vía no farmacológica y sin la interferencia de otras modalidades terapéuticas. Esto fue posible por la decisión de los padres de no medicar a su hijo en edad preescolar. De esta manera, los cambios en el desarrollo del niño se consideran en gran medida solo producto del programa de intervención.

Por último, donde también realizaron un estudio de caso, pero con otra patología, González Moreno, C. & Solovieva, Y. (2017) estudiaron los **“Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down”**.

Se realizó un estudio de caso en el que se aplicó una evaluación pretest y posttest, con comparación intrasujeto e intersujeto luego de implementar un programa de intervención de juego de roles sociales. Se consideraron dos casos: uno experimental

(niño con síndrome de Down que participó en una intervención basada en el juego) y uno control (niño con síndrome de Down que recibió una terapia individualizada). Los dos niños (experimental y control) asistían a grado transición en una institución educativa distrital de condiciones vulnerables en la ciudad de Bogotá (Colombia), provenientes de familias de estrato socioeconómico bajo.

Los dos casos (experimental y control) participaron de una evaluación pretest y postest, basada en la propuesta de Solovieva y Quintanar-Rojas (2014), a la cual se le realizaron modificaciones considerando las necesidades específicas de desarrollo psicológico (emocionales-afectivas, comunicativas, actividad objetal y función simbólica) de los dos niños con síndrome de Down que participaron en el estudio.

El niño del caso experimental participó en una experiencia de juego de roles sociales con 24 niños de grado transición. El programa de intervención fue diseñado para la promoción y la adquisición de la función simbólica (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014) Se llevaron a cabo 130 sesiones de intervención, cada una con una duración de dos horas.

Los resultados permitieron corroborar que el uso del juego de roles sociales por etapas desarrolla habilidades en la comunicación comprensiva y expresiva, en la interacción social, en la expresión de emociones, en la actividad voluntaria, en la actividad objetal y en la función simbólica de un niño con la mencionada condición médica. Esto significa que la participación en el juego del niño del caso experimental generó cambios en sus neoformaciones, propias de la edad psicológica en la que se encuentra, que es la etapa preescolar. Esta situación tiene implicaciones positivas en la calidad de vida y en el bienestar emocional, comunicativo y social del niño, las cuales se refieren a que el niño puede realizar actividades de manera independiente que antes

no hacía (p. ej.: el niño puede usar un objeto con un propósito, imagina que un objeto se puede usar como otro objeto diferente y realiza las acciones correspondientes, interactúa con facilidad con otros niños, logra expresar emociones). Además, la participación del niño en esta intervención basada en el juego, le ha permitido avanzar en su desarrollo psicológico, en lo que se refiere a la cooperación con los otros por medio de la comunicación. En el desarrollo de la personalidad infantil y de la esfera cognitiva general, la comunicación con otros es una condición necesaria (Glozman, 2004). En el niño del caso control no se observaron cambios en su desempeño en el posttest, lo que significa que no se evidenciaron avances en su desarrollo psicológico y, por ende, no le fue posible progresar a nuevos aprendizajes más complejos, como sí lo hizo el niño del caso experimental. La participación del niño del caso experimental en la intervención basada en el juego grupal, le permitió desarrollar habilidades en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación con otros y, poco a poco, el lenguaje se convirtió en el instrumento que le facilitó la regulación de su propia conducta. El niño aprendió a usar el lenguaje como medio de comunicación porque se le dio la posibilidad de expresar significados en el juego grupal, lo cual constituye una forma de adquisición de la experiencia cultural humana que requiere de interacción dialógica emocional continua con el otro. Especialmente, el desarrollo de habilidades de comunicación en el niño del caso experimental se vio reflejado en la reducción de las interacciones negativas y en el aumento de las interacciones positivas con los demás. Con respecto a la comunicación no verbal y al desarrollo de la comunicación expresiva verbal, se observó un aumento del repertorio gestual expresivo, que se corresponde con el aumento del vocabulario verbal expresivo. Esta forma de comunicación era estimulada, reforzada y retroalimentada por los otros niños y por el adulto, lo que facilitaba la interacción entre todos y aseguraba que el niño del caso experimental tuviera las oportunidades de

aprendizaje necesarias para consolidar su sistema semántico para la comunicación con otros. El uso de gestos en el juego posibilitó la comprensión de la intención comunicativa de la situación temática. Después el niño asumió una intencionalidad comunicativa propia para expresar estados emocionales y necesidades de acuerdo al rol.

En el segundo grupo de investigaciones donde se trabajó con grupos regulares de alumnos preescolares, nos encontramos con González Moreno, C.; Solovieva, Y.; Quintanar Rojas, L. (2011) quienes investigaron sobre **“Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas”**.

Para el estudio, se seleccionaron 48 niños preescolares de 5 a 6 años de edad, en dos grupos, uno de control y otro experimental. Los dos grupos asistían al último nivel de preescolar de una institución educativa preescolar regular privada de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Los dos grupos participaron en un programa de evaluación inicial (pre-test) y final (post-test), mediante la “Evaluación de preparación para la escuela”, propuesta por Yulia Solovieva y Luis Quintanar.

En los dos grupos se tenía como objetivo la formación del pensamiento reflexivo; el grupo de control participó por medio de actividades lúdicas realizadas por la institución y el grupo experimental por medio del programa sobre “La utilización de la actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento y de la actividad reflexiva”, diseñado en esta investigación.

El programa de intervención tuvo una duración de cinco meses, tres sesiones semanales de una hora cada una, para un total de 60 sesiones.

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

En el grupo experimental la ejecución adecuada observada en la esfera voluntaria, se evidenció también en un desarrollo adecuado en las funciones reguladora, generalizadora y mediatizadora del lenguaje. En el grupo control, la ejecución pobre en la esfera voluntaria se evidenció también en un desarrollo inadecuado en las funciones reguladora, generalizadora y mediatizadora del lenguaje. Los niños del grupo control, en general, intensificaron sus fallas en la esfera voluntaria y la función reguladora del lenguaje.

La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación de la actividad reflexiva, alcanzó un impacto positivo en el grupo experimental, grupo que se benefició del programa de intervención diseñado en esta investigación. Esto contribuye con la preparación de los preescolares para la adquisición de actividades complejas en la edad escolar. La intervención permitió determinar el impacto del juego temático de roles, los resultados muestran que la actividad de juego de roles puede tener efectos importantes no sólo en la esfera cognoscitiva, sino sobre todas las esferas de la psique infantil: la esfera emocional-afectiva, de motivos e intereses, comportamental y de personalidad reflexiva. Todas ellas constituyen una unidad inseparable e indispensable para el éxito escolar del niño, el cual constituye el objetivo psicológico del desarrollo en la edad preescolar.

En la misma línea de trabajo, Torres González, C. (2011) realizó su tesis de maestría sobre **“Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores”**

Se trató de un estudio de carácter longitudinal, experimental del tipo pre-prueba—post-prueba, teniendo como base dos grupos: el grupo control con 8 niños y el grupo

experimental con 8 niños. En total 16 niños preescolares de 5 y 6 años de edad. El estudio fue dividido en tres fases, durante las fases 1 y 3 se realizó la aplicación de las tareas de evaluación para ambos grupos, mientras que durante la fase 2 se aplicó el programa diseñado para el desarrollo de la actividad voluntaria mediante la metódica de juego temático de roles exclusivamente en el grupo experimental. Se alcanzó un total de 85 sesiones distribuidas en seis meses 4 veces por semana con una duración de dos horas aproximadamente.

El objetivo general de este estudio fue probar la efectividad de la aplicación del programa de juego temático de roles para el desarrollo de la actividad voluntaria, en preescolares mayores de una población suburbana de la ciudad de Puebla, México.

Se los evaluó con las siguientes pruebas: “Evaluación del desarrollo de la esfera psicológica en el niño preescolar” (Quintanar y Solovieva, 2003); “Protocolo de evaluación de la actividad voluntaria” (Quintanar y Solovieva, 2003) y “Evaluación neuropsicológica infantil “Puebla-Sevilla” Screening Neuropsicológico clínico”. (Solovieva, Quintanar y León-Carrión, 2007).

Los resultados de la comparación inter-grupal mostraron que no hubo diferencias significativas en la evaluación correspondiente a la fase de pre-prueba. Esto sugiere un nivel de desarrollo similar de la actividad voluntaria en todos los niños de la muestra.

No se observaron diferencias significativas en relación al género entre la evaluación pre y post-test, lo que sugiere que el género no fue una variable que haya influido de manera decisiva en la adquisición de la actividad voluntaria en los niños que participaron en este estudio.

La comparación de las ejecuciones en cada una de las áreas evaluadas mostró la existencia de cambios significativos (con excepción de la esfera auditiva) entre la

evaluación pre-test y la evaluación post-test de toda la muestra, independientemente de la condición experimental, lo que sugiere que existieron cambios pertenecientes al desarrollo normal de la esfera voluntaria. Sin embargo, la naturaleza y proporción del mejoramiento en las distintas áreas mostraron diferencias intra e inter grupales.

Las características de la actividad lúdica, revelaron que el grupo experimental mostró un tipo de juego más complejo y desarrollado, sobre todo en algunos de los indicadores del desarrollo estructural del juego: el tipo de acciones lúdicas, el contenido, la presencia del diálogo y el desarrollo del rol, en comparación con el grupo control.

Los indicadores de un desarrollo de la regulación del comportamiento en la actividad que revelaron diferencias significativas inter-grupales, con un mejor desempeño en el grupo experimental fueron: la regulación por medio del lenguaje, el mantenimiento del objetivo de la actividad, la posibilidad de seguir instrucciones verbales para generar una respuesta motora simbólica (hacer como maneja el chofer, como corre el caballo), además de la capacidad para responder de manera selectiva a dos estímulos verbales distintos (tareas verbales asociativas).

Los resultados relacionados con la regulación del comportamiento, fueron atribuidos en nuestro estudio a dos aspectos principalmente: la función reguladora del lenguaje, que reveló ser la forma más importante de adquisición de la actividad voluntaria en los niños participantes en el estudio y los mecanismos de inhibición relacionados con el control de las respuestas conductuales y la autorregulación.

Los resultados del estudio indican que la aplicación de la metódica de juego temático de roles tuvo un efecto positivo en la adquisición de la actividad voluntaria en los niños pertenecientes a la condición experimental, lo que se reflejó en una mayor posibilidad de regularse por medio de su propio lenguaje (externo e interno) y en la posibilidad

adquirida de controlar su propia conducta inhibiendo respuestas automáticas y ajustando las acciones a los objetivos propuestos (mantenimiento del objetivo).

Por otro lado, Bonilla Sánchez, M. R. (2013) realiza un notable aporte en su tesis doctoral sobre **“Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego”**.

La investigación se planteó como un estudio longitudinal, de tipo descriptivo. Para la verificación de la eficacia del programa de juego de roles aplicado, se realizó una investigación con diseño cuasi-experimental pre-test y post-test con grupo control. En el grupo experimental fueron 28 niños entre 5 y 6 años de edad y el grupo control con 31 niños entre 5 y 6 años. Los participantes fueron niños de un preescolar de gobierno de procedencia sub-urbana, ubicado en San Pablo del Monte, Tlaxcala. (México)

El estudio buscó conocer el efecto de la aplicación de un programa sistematizado de juego de roles en la formación de la función simbólica, a partir de las características identificadas antes y después de la aplicación del programa, en un grupo de niños de tercer grado de preescolar.

Para la evaluación de los niños que conformaron la muestra de estudio en el pre-test y post-test se utilizaron dos instrumentos: 1) Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares; 2) Bitácora, donde se registraron las características y dinámica de las sesiones de juego con los niños, la observación y registro se basaron en categorías determinadas sobre la teoría de la actividad y teoría del juego, según la teoría histórico-cultural.

El programa de juego de roles se aplicó durante 5 meses. En total fueron 56 sesiones de trabajo para la realización de los juegos, con una duración de una hora cada uno.

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

El juego temático de roles favoreció la formación de la función simbólica en los modos de acción con signos y símbolos de: sustitución, codificación y esquematización, principalmente en los planos materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado, favoreciendo la introducción de los niños hacia la realización de las acciones en el plano verbal.

Se favoreció la formación de la actividad de juego de roles en los niños participantes, como una cadena de acciones orientadas y organizadas hacia objetivos específicos: desempeñar el rol y desplegar el juego.

Se favoreció la formación de la actividad de juego en los niños participantes en sus elementos invariantes: planeación, ejecución y verificación; los cuales se incluyen en cualquier tipo de actividad, considerando los motivos e intereses de los menores en la edad preescolar: jugar. Para la organización de la actividad de juego se resalta la importancia de la participación del adulto en su organización y dirección.

Con todo esto es posible considerar a la actividad de juego de roles, actividad rectora en la edad preescolar, como una alternativa de trabajo psicopedagógico eficiente, sobre la cual se puede dirigir la formación de los aspectos psicológicos básicos de esta edad, así como la formación de los precursores del desarrollo de otras funciones y “Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego” procesos psicológico más complejos, entre ellos la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Combinando técnicas de intervención, García, M. A.; Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (2014) estudian la temática **“El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares”**.

Los autores emplearon un estudio cuasi-experimental con post-prueba únicamente y grupo control. En el estudio se incluyeron dos grupos en edad preescolar: grupo experimental y grupo control. El grupo experimental estuvo formado por 10 niños y 12 niñas que asistieron a un curso organizado por una Institución Pública de Asistencia Social. El nivel sociodemográfico de todos los niños era clase media baja, de los alrededores de la ciudad de Puebla de entre 4 y 7 años de edad con ausencia de psicopatología o antecedentes neurológicos. En el grupo control se incluyeron 10 niños y 12 niñas con características semejantes al primer grupo. A todos se les aplicó una breve entrevista para identificar las características que tenían. El primer grupo se formó al azar excluyendo a los niños con problemas (grupo experimental), el segundo se emparejó al primero (grupo control).

Al grupo experimental se le aplicó el programa formativo de actividades de juego y análisis e interpretación de cuentos en 60 sesiones de dos horas cada una. En el grupo experimental, al principio y al final del programa, se aplicaron dos protocolos de observación cualitativa. Uno de la actividad de juego de roles y otro de la actividad de lectura y análisis de cuentos.

La evaluación de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar se realizó con el “Protocolo de evaluación de la Preparación del Niño para la Escuela” de Quintanar y Solovieva (2003).

Al finalizar la evaluación pos-test se pudo observar que:

El programa de actividades de juego y cuento puede ser utilizado en grupos de niños preescolares. A pesar de que no fue posible establecer el nivel previo a la aplicación del programa en ambos grupos, los resultados obtenidos en el grupo experimental muestran mejores resultados en los diversos apartados evaluados (esfera voluntaria, función

reguladora y generalizadora del lenguaje y uso de medios para el recuerdo). En todas las tareas hubo diferencias significativas a favor del grupo experimental y los porcentajes de respuestas correctas también fueron mayores. Los cambios también fueron evidentes en el análisis cualitativo, hecho al inicio y al final, de las actividades utilizadas en el programa. Los datos sugieren que las actividades grupales de juego de roles y de lectura y análisis de cuentos son fundamentales para la edad preescolar. Cada una de estas actividades posee beneficios propios para el desarrollo psicológico de los niños. Así, la actividad de juego ayudó a adquirir bases de la actividad voluntaria a través de la posibilidad de someterse a un rol establecido.

El protocolo de observación cualitativa de la actividad de juego mostró que los niños, inicialmente necesitaron de la regulación amplia y desplegada para organizar la actividad tanto del juego de roles como del análisis de los cuentos. Paulatinamente, los niños tuvieron un mejor control y regulación en dichas actividades, haciéndose menos desplegada la orientación por parte del monitor. Lo anterior se logró gracias a la realización de la actividad de juego por etapas de acuerdo al nivel de la materialización y ayudas del adulto: medios materializados, suspensión de medios, apoyo en iniciativa propia de los niños. Estos resultados se evidenciaron no sólo en el protocolo de observación cualitativa, sino también en las tareas que corresponden al apartado de la “esfera voluntaria” del protocolo de evaluación. En esta tarea los niños del grupo experimental tuvieron un alto porcentaje de ejecución correcta y lograron regularse con su propio lenguaje. Lo mismo se evidenció en las tareas que correspondieron al apartado “función reguladora”.

La actividad de lectura y análisis de cuentos beneficia no solamente a la adquisición de la actividad voluntaria, sino también permite fortalecer las funciones reguladora y generalizadora del lenguaje, así como uno de los aspectos importantes de la

personalidad del niño preescolar: la reflexión. De acuerdo al procedimiento establecido, al finalizar la lectura de cada cuento, se analizaban los acontecimientos, las conductas y actitudes de los personajes. De acuerdo a los avances del trabajo, los niños se hacían cada vez más independientes en las respuestas, en las consideraciones y en sus conclusiones, incluyendo los juicios sobre el carácter moral adecuado ante determinadas situaciones.

Profundizando en la línea, Solovieva, Y.; Tejeda, L; Lázaro García, E. & Quintanar Rojas, L (2015) realizan un trabajo donde sientan las bases de la **“Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar”**.

El estudio se realizó en un colegio particular de la ciudad de Puebla, México. Se incluyeron 9 niños: 4 de género masculino y 5 de género femenino que cursaban su educación preescolar; las edades de los niños oscilaban entre los 3 y 5 años de edad.

A todos los niños se les aplicó la “evaluación de la preparación del niño para la escuela” (Quintanar; Solovieva, 2010) antes y después de su participación en el programa de juegos temáticos de roles con componente simbólico.

Además se utilizó un registro cualitativo sobre los avances de los niños durante los diferentes momentos de la realización de los juegos, el cual incluía los parámetros de evaluación individual. Este registro implica la observación y detección de rasgos cualitativos respecto a la aceptación o su ausencia del rol en el juego, expresiones verbales que corresponden (no corresponden) al rol y situación del juego, posibilidad de seguir el objetivo establecido en el juego, presencia o ausencia de iniciativa respecto al contenido de juego, posibilidad para utilizar medios simbólicos y de objetos concretos durante la actividad de juego. Todos estos parámetros se valoraron de acuerdo a la

manifestación real a lo largo de la realización de la actividad de juego temático de roles en el grupo.

Los juegos de roles temáticos con inclusión del contenido simbólico se aplicaron durante 1 ciclo escolar de acuerdo al calendario oficial 4 veces por semana en sesiones educativas de 60 minutos.

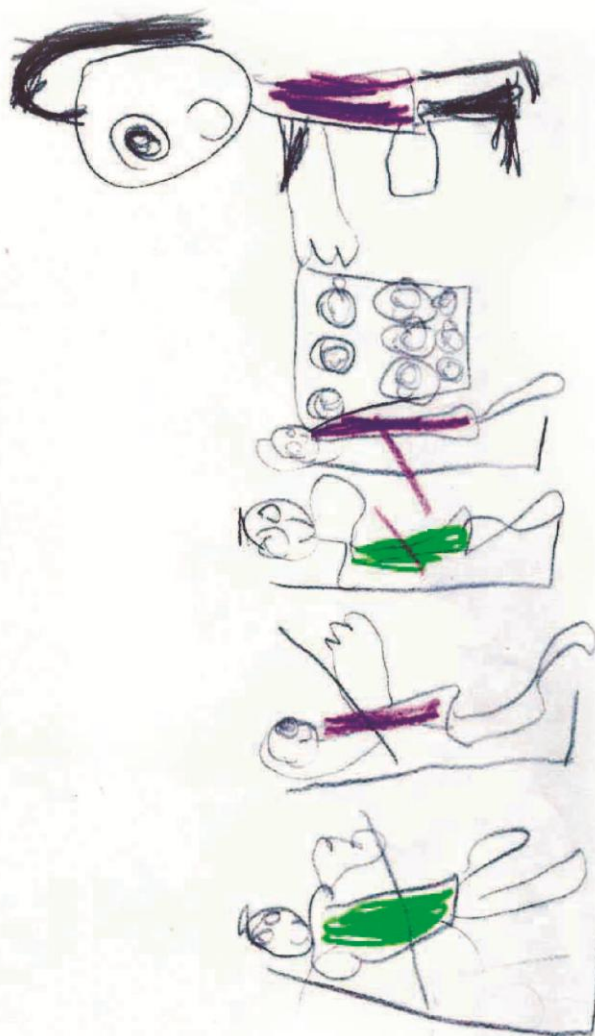
Los resultados de la investigación pedagógica cualitativa señalan efectos positivos del programa aplicado de juegos temáticos de roles sociales con el componente simbólico sobre el desarrollo psicológico de los niños participantes en el estudio. Se evidencia un mayor nivel de comportamiento voluntario verbal y no verbal, la posibilidad del uso de medios concretos y simbólicos y del despliegue de su comunicación.

Los niños comenzaron no solo a cumplir y respetar las reglas, sino a utilizar los medios simbólicos como medios para organizar su propio comportamiento (por ejemplo, organizar la secuencia de atención de pacientes por turnos en un hospital). De esta forma, en los símbolos externos durante los juegos se comenzó a reflejar la esencia y los rasgos generales en una serie de situaciones comunicativas (por ejemplo, atender a clientes por orden, reparar relojes de acuerdo a su modelo, construir edificios de acuerdo a un plan previamente elaborado).

De los trabajos reseñados, se puede apreciar una importante corriente que tiene un desarrollo teórico/metodológico que es innovador en el contexto americano. De las mismas se puede apreciar que un gran número se han realizado en México, por lo cual se considera importante ver y analizar cómo se presenta en Argentina esta metodología de trabajo con niños en preescolar.

ATAFATA

ALDANA



APARTADO IV:
Metodología

METODOLOGÍA

4.1 Planteo del Problema:

Este trabajo de investigación sobre la regulación voluntaria de la actividad en niños de Nivel Inicial, como proceso de adquisición en la experiencia social, es algo inédito en la Argentina, dado que la perspectiva histórico-cultural no se ha desarrollado en profundidad en nuestro medio y en menor medida ha sido en la edad preescolar. Esta teoría tiene un desarrollo en varios países latinoamericanos, pero es fundamentalmente en México donde ha tenido mayor trascendencia.

En la búsqueda de investigaciones no se han encontrado antecedentes en relación al juego temático de roles en preescolares argentinos, los trabajos versan sobre lenguaje, estrategias pedagógicas, creatividad, etc. Ninguno de ellos aborda la temática de este trabajo de investigación, lo que lo hace único en la Argentina.

A través de esta investigación se buscó responder a la siguiente pregunta: **¿La implementación de un programa formativo de juego temático de roles en la edad de 5 años desde la perspectiva histórico-cultural, favorece la interiorización de los procesos de atención voluntaria y de regulación y control voluntario de la actividad?**

Dicha pregunta surgió en función de la experiencia clínica del autor de este trabajo, donde a la consulta psicológica asisten regularmente niños que en su mayoría transitan el nivel inicial y presentan dificultades comportamentales, donde los docentes y padres refieren constantemente problemas de atención, conducta e hiperactividad. Los alumnos son referidos al profesional de la psicología por “problemas de conducta”, fundamentalmente en relación a las normas sociales y de convivencia. Desconociendo la raíz del problema, realizando intervenciones poco apropiadas, los niños pierden un

tiempo valioso donde pueden desarrollar dichas habilidades de manera adecuada. Cardo & Cerbera (2005) sostienen que la prevalencia más alta se encuentra en el rango de edad de 6-9 años, y refieren que la mayoría de autores estiman la prevalencia global de los niños con TDAH en sus diversas formas entre el 3-7%. En nuestro país, en el Servicio de Salud Mental Pediátrica (0 a 16 años) del hospital Italiano, las consultas durante 2006 tuvieron una frecuencia del 19% de TDAH y sus síndromes conductuales relacionados (Abadi & Pallia, 2007).

De las investigaciones reseñadas se pudo observar que un gran número de ellas se han estudiado en población clínica. La presente investigación no quiso centrarse en dicha población, sino en niños que asisten al preescolar regularmente y que con la implementación del programa formativo de juego temático de roles sociales mejorarían sus producciones. En esto radica la novedad y relevancia de la propuesta, buscando así al finalizar la investigación brindar herramientas probadas científicamente sobre el método de abordaje y la posible capacitación a los actores institucionales para hacer extensiva a las otras salas y jardines dicha propuesta.

4.2 Objetivos

Objetivo general

- Analizar la eficacia de un programa formativo de juego de roles sociales a través de la regulación voluntaria de la actividad, para promover la interiorización de procesos de atención voluntaria y favorecer las acciones de regulación y control voluntario de la actividad en niños de 5 años de edad.

Objetivos específicos

- Analizar los niveles de atención y regulación voluntaria, control voluntario de la actividad, orientación, atención y concentración, retención de la información y evocación, lenguaje, coordinación motora, retención de la información de trabajo y planificación previos a la implementación del programa formativo de juego de roles sociales a los niños de 5 años de edad del grupo experimental y del grupo control.
- Formar la actividad de juego de roles sociales en los niños del grupo experimental a través de un programa elaborado desde el enfoque histórico-cultural.
- Analizar los niveles de atención y regulación voluntaria, control voluntario de la actividad, orientación, atención y concentración, retención de la información y evocación, lenguaje, coordinación motora, retención de la información de trabajo y planificación posterior a la implementación del programa formativo de juego de roles sociales a los niños de 5 años de edad del grupo experimental y del grupo control.

4.3 Hipótesis de investigación:

La aplicación del programa formativo de juego de roles sociales resulta eficaz para el desarrollo de la actividad voluntaria en los niños de nivel inicial del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Variables independientes:

Aplicación de un programa formativo de juego de roles sociales.

Variables dependientes:

Características de la ejecución de los niños preescolares en las tareas de la Evaluación neuropsicológica Infantil Breve (Quintanar y Solovieva, 2013).

Características de la ejecución de los niños preescolares en las subpruebas de Bateria neuropsicológica para preescolares –BANPE- (Ostrosky, 2016).

4.4 Método

Se emprendió una investigación de tipo *Mixta*, debido a que es el enfoque de investigación que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Desde el punto de vista cuantitativo, se controló la consistencia de los resultados de las mediciones de las partes de los instrumentos administrados. Desde el punto de vista cualitativo, se describieron y analizaron las producciones y se discutieron los resultados obtenidos.

4.4.1 Diseño

Se llevó a cabo un diseño *cuasi-experimental*. Al igual que los diseños experimentales, este tipo de diseño contrasta hipótesis causales. Tanto en los diseños experimentales (ensayos controlados aleatorios) como en los cuasi-experimentales, el programa o política se considera como una «intervención» en la que se comprueba en qué medida un tratamiento —incluidos los elementos del programa o la política evaluados— logra sus objetivos, de acuerdo a las mediciones de un conjunto preestablecido de indicadores. No obstante, un diseño cuasiexperimental carece, por definición, de distribución aleatoria. La asignación a las condiciones (tratamiento versus ningún tratamiento o comparación) se lleva a cabo por autoselección (los participantes eligen el tratamiento), por la selección efectuada por los administradores (por ejemplo, funcionarios, profesores, autoridades, etc.) o por ambas vías. Los diseños cuasiexperimentales identifican un grupo de comparación lo más parecido posible al

grupo de tratamiento en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención). El grupo de comparación capta los resultados que se habrían obtenido si el programa o la política no se hubieran aplicado. Por consiguiente, se puede establecer si el programa o la política han causado alguna diferencia entre los resultados del grupo de tratamiento y los del grupo de comparación (White & Shagun, 2014, p.1).

A continuación se exponen las condiciones por las cuales la investigación se desarrolló sobre este diseño.

a) Carencia de control experimental total, dadas las condiciones en las cuales se realizó el trabajo de campo (salón de clases, cantidad de niños dentro del grupo, antecedentes del desarrollo y condiciones socio-culturales de los niños que conformaron la muestra de estudio).

b) La investigación se realizó con dos grupos intactos o conformados de sala de 5 años turno mañana de preescolar, uno de ellos conformó el grupo control y el otro el grupo experimental, la determinación de tales grupos fue al azar.

c) No se tuvo garantizada la equivalencia inicial de las características de los niños que conformaron los grupos experimental y control, no obstante, el uso de criterios de inclusión para la conformación de ambos grupos, pudo compensar la no equivalencia inicial entre los mismos.

d) Se utilizó por lo menos una variable independiente (Aplicación de un programa formativo neuropsicológico) para observar su efecto y relación con otras variables dependientes (Atención y regulación voluntaria; Control voluntario de la actividad).

4.4.2 Participantes

Universo de estudio: Niños y niñas de nivel inicial de 5 años de edad.

Población: Niños de nivel inicial de un jardín estatal de procedencia urbana, ubicado en el casco céntrico de la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina.

Muestra de estudio: Se conformó por dos grupos de 17 niños y niñas de 5 años de edad de un jardín de infantes urbano de la ciudad de Resistencia, Chaco.

Criterios de inclusión:

- a) Cursar sala de 5 años de edad en un jardín de procedencia urbana, ubicado en la ciudad de Resistencia, Chaco.
- b) Contar con una edad entre 4 años, 9 meses y 5 años, 10 meses.

GRUPO		GÉNERO		EDAD PROMEDIO* AÑOS/MESES
		M	F	
EXPERIMENTAL	17	10	7	5 años
CONTROL	17	11	6	5 años 1 mes
TOTAL	34	21	13	

Tabla 2: Características de los niños que conformaron la muestra de estudio en cuanto a género, edad y lateralidad. * El promedio de la edad se ha obtenido al mes de marzo 2017 donde se inició la investigación.

La muestra estuvo conformada por sujetos sin antecedentes patológicos de ninguna clase (o al menos no diagnosticados), dado que eran grupos conformados previos a la investigación, que asistían a educación inicial institucionalizada y que estuvieron expuestos a distintos tipos de estimulación (educación formal).

4.4.3 Marco contextual.

El jardín donde se realizó el trabajo de campo, es una institución pública de enseñanza regular que se encuentra ubicado en el casco céntrico de la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina; al mismo asisten niños que viven en la zona o padres que trabajan en sus inmediaciones. Con doce secciones en total, 2 salas de 4 años y 4 salas de 5 años en cada turno. Asisten los alumnos de lunes a viernes de 9 a 12 hs. y de 14 a 17 hs. respectivamente.

Cuenta con una infraestructura de 6 salones, una sala de lectura para niños (biblioteca), un Salón de usos múltiples, dos baños (uno para niños y otro para niñas), una cocina, una sala de reuniones para las maestras y una oficina de dirección.

Las actividades y contenidos pedagógicos que se aplican en el nivel inicial están basados en la normativa vigente: Ley Nacional 26.206; Ley provincial de educación 1887-E; Reglamento orgánico del nivel inicial y el Curriculum de Nivel Inicial de la provincia del Chaco.

Por no contar con un estudio socioambiental propio del jardín, o del Ministerio de Educación del Chaco, se llevó a cabo una encuesta a los padres del turno mañana para determinar el nivel socio-económico del mismo. A tal efecto se elaboró el instrumento con los siguientes indicadores: educación de los padres, ingresos, cobertura médica, tipo de vivienda, servicios con los que cuenta. (Ver Anexo 1) La misma fue completada por padres/madres de los niños que asisten al turno mañana de la sala de 4 y 5 años: N=66.

De la misma surgen las siguientes características socioeconómicas del jardín:

Respecto al nivel educativo (Ver figura 1) se puede apreciar que un número importante (64% en los padres y 71% en las madres) ha finalizado sus estudios

secundarios o tiene inconcluso un nivel terciario y/o universitario; siguiendo aquellos que tienen terciario/universitario completo (14% en los padres y 20% en las madres); en menor medida aparecen aquellos que tienen primario completo y secundaria incompleta (17% padres y 8% las madres) Cabe destacar que en general las madres de los niños cuentan con mejor acceso a la educación, superando a los padres en las tres categorías mencionadas anteriormente.

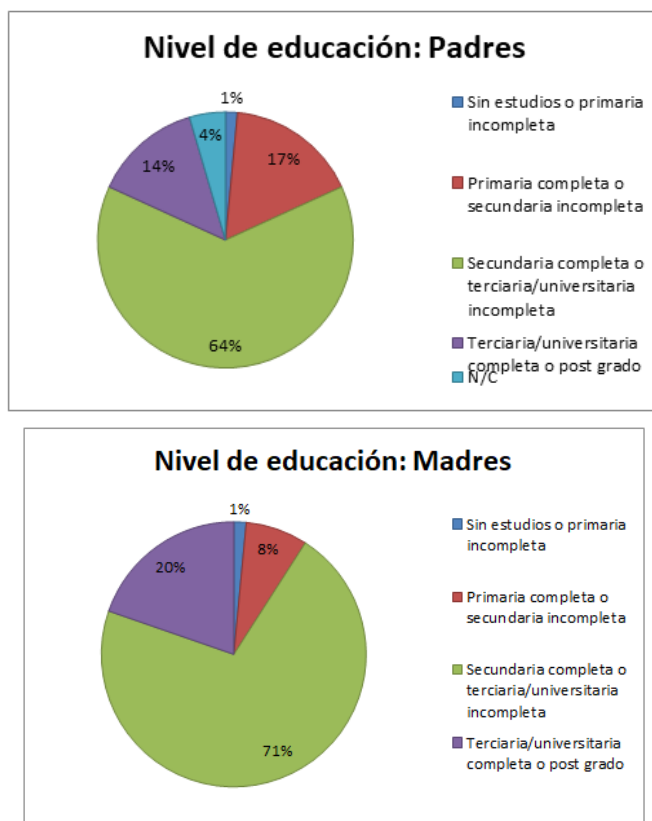


Figura 1. Nivel de educación de los padres del jardín.

Respecto a la cobertura médica (Ver Figura 2) los padres refieren que un 76% poseen cobertura médica a través de alguna obra social, mientras que el 21% no la posee.

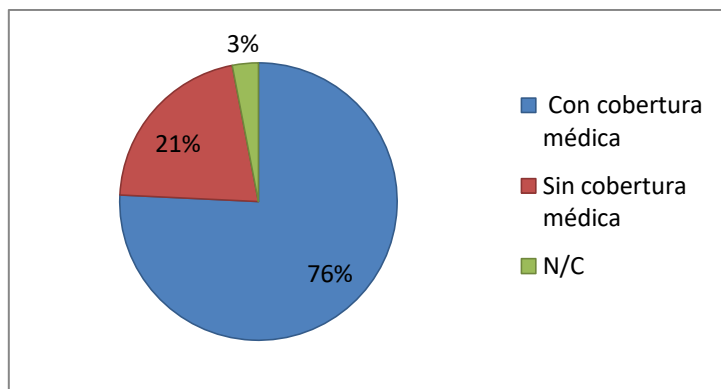


Figura 2. Cobertura médica.

En relación a la modalidad de inserción laboral (Ver Figura 3) como se puede apreciar, un gran porcentaje se desempeña como empleado (público y privado) en un 72% en los padres y un 56% en las madres. En segunda instancia están aquellos que trabajan por cuenta propia (17% los padres y un 12% las madres) y en último lugar aquellos que son empleadores (3% para ambos padres). Cabe aclarar un gran porcentaje de las madres que no contestan a esta temática (29%).

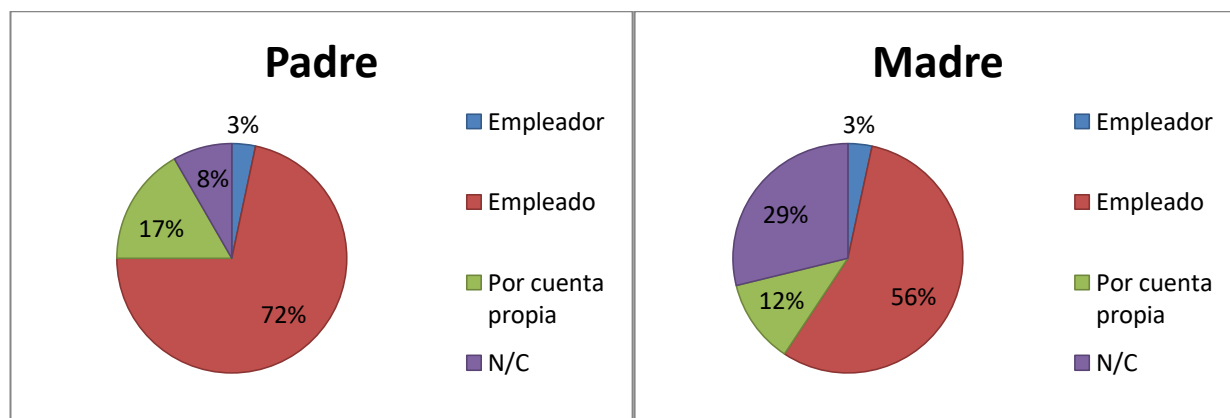


Figura 3. Modalidad de inserción laboral.

En cuanto a la vivienda (Ver Figura 4), refieren que un 61% cuenta con casa propia, un 18% alquila y sólo un 12% es prestada. De ellos, el 73% vive en casa, el 25% en departamento y un 3% en monoambiente.

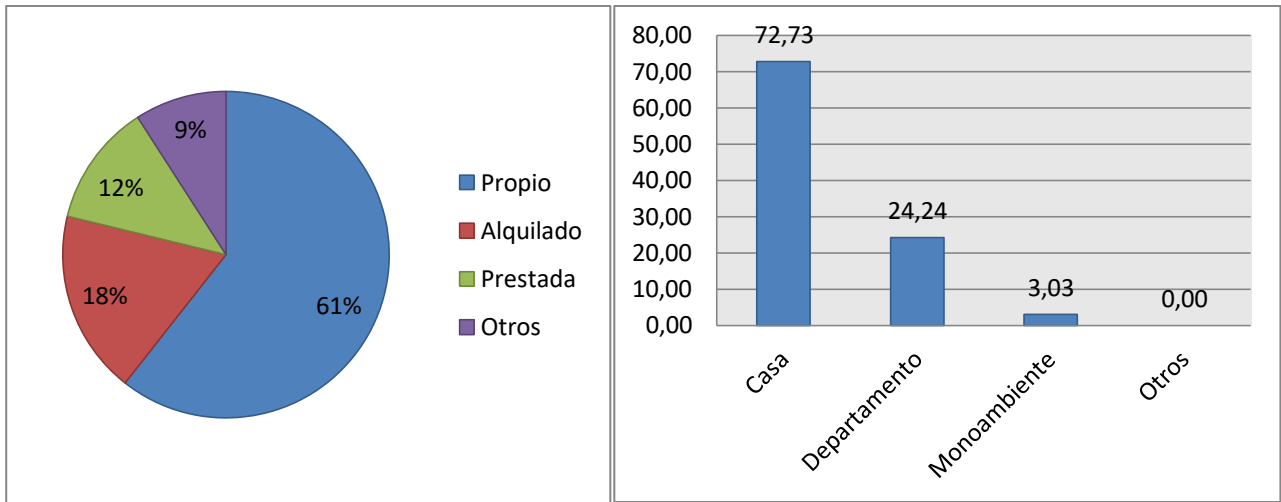


Figura 4. Tipo de vivienda.

Sobre el nivel de ingresos (Ver Figura 5) el 51.52% refiere que cobra entre \$10.000 y \$20.000, el 19.70% tiene un ingreso superior a los \$20.000 y un 16.67% cobra entre \$4.000 y \$10.000 mensuales. Sólo un 4.55% se encuentra muy por debajo en sus ingresos, entre \$2.000 y \$4.000.

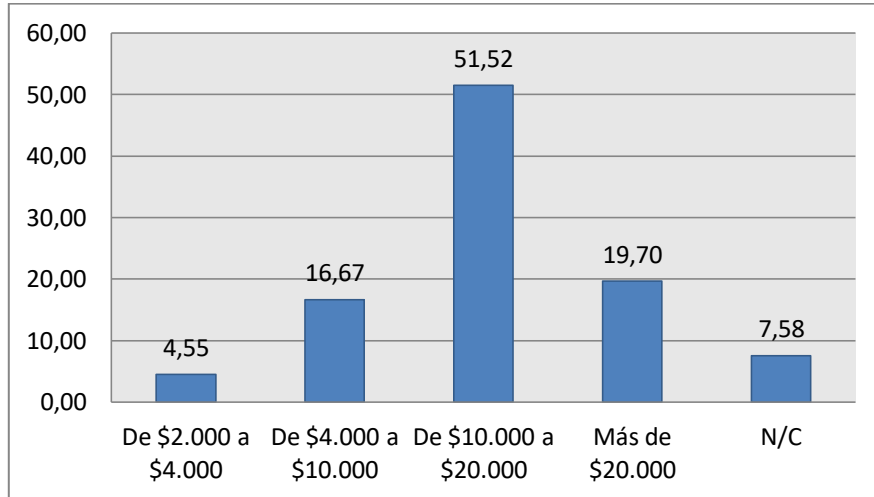


Figura 5. Importe mensual de los ingresos del hogar.

4.4.4 Técnicas de recolección de datos.

- **Batería neuropsicológica para preescolares –BANPE-** (Ostrosky, 2016).

Descripción de la prueba:

El objetivo de esta prueba es evaluar el curso normal y patológico del desarrollo neuropsicológico de diversos procesos cognitivos en la etapa preescolar, tales como: atención, memoria, lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas. Esto se realiza considerando varios aspectos, como la variabilidad en la amplitud atencional, las competencias lingüísticas, y el grado de conocimientos, y minimizando la complejidad de las instrucciones, así como la demanda de respuesta verbal; además se utiliza material familiar a la experiencia diaria de los niños, como crayones, golosinas, colores y animales.

Para llevar a cabo esta investigación no se utilizó la batería completa, se seleccionaron distintos Subtest de acuerdo a los objetivos propuestos, ellos son: “Orientación. Persona, tiempo y espacio”; “Memoria de trabajo. Dígitos en regresión. Cubos en regresión. Repartiendo leche”; “Atención y concentración: Dígitos en progresión. Cancelación visual. Detección de dígitos. Búsqueda visual. Cubos en progresión”; “Memoria codificación. Curva de memoria verbal”; “coordinación motora gruesa”; “Coordinación motora fina”; “Memoria evocación: Curva de memoria verbal. Recuperación espontánea. Recuperación por claves. Reconocimiento”; “Memoria codificación. Curva de memoria visual”; “Comprensión: Identificación de las partes del cuerpo. Preposiciones. Verbos. Reconocimiento de colores. Instrucciones. Plural”; “Expresión: completar oraciones. Conversación. Opuestos. Fluidez verbal”; “Memoria evocación. Curva de memoria visual. Reconocimiento”; “Articulación”; “Planeación. El cartero. Laberintos”

- **Evaluación neuropsicológica Infantil Breve** (Quintanar y Solovieva, 2013).

Descripción de la prueba:

Esta prueba se fundamenta en la teoría neuropsicológica de Luria y valora el estado funcional de los factores neuropsicológicos durante la ejecución de las tareas correspondientes.

Para esta investigación se administraron todas las tareas que la integran, ellos son: “Integración cinestésica”: El tipo de tareas que se evalúa son la reproducción de posiciones de los dedos en la mano contraria, el reconocimiento de objetos, la reproducción

“Organización secuencia (cinética) de movimientos y acciones”: El tipo de tareas que se evalúa son la coordinación recíproca de las manos, intercambiar posiciones de los dedos y copiar y continuar las secuencias.

“Retención auditivo-verbal”: El tipo de tareas que se evalúa son la retención involuntaria, la retención voluntaria, dentro de la visual: el copiar letras con la mano derecha. Reproducir con la mano izquierda, copiar figuras con la mano izquierda, reproducir con la mano derecha.

“Integración espacial”: El tipo de tareas que se evalúa son el copiar un dibujo, el mostrar el dibujo que corresponde a la lectura de una oración, copiar letras y números.

“Regulación y control”: Se trata de una tarea de selección e inhibición de estímulos verbales a partir de los cuales el niño debe ejecutar determinadas acciones.

“Retención visual y formación de las imágenes objetales”: El tipo de tareas que se evalúa son el que el niño dibuje objetos con características esenciales, el que pueda generar una identificación tanto de un objeto a través de una imagen y de escuchar la palabra, el que pueda denominar objetos presentes.

“Integración fonemática”: El tipo de tareas que se evalúa son la repetición de pares de palabras, la repetición de sílabas y la identificación de fonemas como la p-b; d-t; f-v; g-k.

- Bitácora de campo.

Se construyó la bitácora de registro observacional de las sesiones de juego para dar cuenta de la evolución y dinámica de las sesiones de juego de roles en el grupo de niño.

Las categorías que orientaron la observación dirigida fueron: Participación; Respeto de las etapas; Organización; Desempeño de roles; Intervención del investigador; Relación entre pares; Elementos estructurales de la actividad: Etapa 1: Planificación - Etapa 2: Ejecución - Etapa 3: Verificación; Fluidez verbal de los niños; Comentarios del Docente.

4.4.5 Procedimiento.

Primera fase: preparación del campo de trabajo.

Antes de iniciar la investigación propiamente dicha se realizaron reuniones durante el mes de marzo de 2017 en la institución escolar, donde se trabajó con el personal docente de la misma (directivos y docentes), sobre los aspectos éticos y legales en torno a la implementación del programa, como también los aspectos positivos de su implementación en el alumnado. Posteriormente se buscó realizar el mismo trabajo con los tutores, en reuniones de padres se focalizó sobre los aspectos relacionados a la evaluación e intervención que se realizaría con los niños. Como son menores de edad, fue de suma importancia el consentimiento informado de los padres o tutores para poder llevar a cabo la presente investigación (Ver Anexo 2).

Una vez efectuada las aclaraciones pertinentes a los docentes y padres de las salas donde se realizaría el trabajo de campo, se solicitó a los padres del jardín del turno

matutino, de las salas de 4 y 5 años, que completen de manera voluntaria una encuesta socioambiental (Ver Anexo 1) a los efectos de conocer el nivel socioeconómico de la población a estudiar, puesto que tanto el jardín como el Ministerio de Educación del Chaco, no cuentan con dicha información necesaria para el análisis de los resultados. La encuesta se llevó a cabo durante todo el mes de abril de 2017; se obtuvieron un total de 66 respuestas, las cuales se mencionaron previamente en el marco contextual.

Previo a la evaluación pre-intervención se entrenó a 5 evaluadores, psicólogos nóveles, que participaron en calidad de voluntarios en la investigación como administradores de la batería “BANPE” (Ostrosky, 2016) Se llevaron a cabo 3 reuniones informativas, explicando el proyecto y la tarea que debían realizar. Además se realizaron entrenamientos en la toma de la batería “BANPE” (Ostrosky, 2016) y el Lic. Muchiut supervisó los casos para tener mayor experticia en las tomas. Cabe aclarar que los casos supervisados no formaron parte de la muestra de investigación. Estas sesiones de trabajo se llevaron a cabo durante el mes de mayo de 2017.

Segunda fase: evaluación pre-test y aplicación del programa de juego de roles al grupo experimental.

Una vez finalizadas las reuniones con docentes, padres y voluntarios, y recogidos todos los consentimientos informados de los padres, se realizaron las evaluaciones pre-intervención con los test y tareas seleccionados al grupo experimental y al grupo control. La evaluación se llevó a cabo durante los meses de junio y julio de 2017, en dos sesiones individuales con un tiempo estimado de 45 minutos cada una para cada niño. Se aplicó un total de 34 evaluaciones con cada batería, 17 evaluaciones para los niños que conformarían el grupo experimental y 17 evaluaciones para los niños que conformarían el grupo control.

Durante el curso de la evaluación pre-test se realizó la revisión de legajos escolares para obtener los datos de identidad de los niños participantes, esto durante los meses de junio y julio de 2017, para lo cual se empleó un formato específico donde se concentró la información de los 34 niños, como su fecha de nacimiento y datos generales sobre la escolaridad y ocupación de sus padres.

Una vez finalizada la evaluación pre-test se trabajó con el grupo experimental únicamente, mediante el programa diseñado exclusivamente a tal efecto de formación de juego de roles sociales desde el 01 de septiembre de 2017 hasta el 10 de noviembre del mismo año, en sesiones de 1 hora dos veces a la semana. En total se realizaron 20 sesiones de juego con los niños del grupo experimental. Para tal efecto la directora del jardín destinó la sala de los docentes para la evaluación de los niños, un lugar cómodo con la privacidad necesaria para realizar una evaluación sin interrupciones.

Mientras se desarrollaba el programa de juego de roles sociales con el grupo experimental, los niños del grupo control siguieron con la currícula planificada por la docente de la sala, sin ningún tipo de intervención por parte del investigador.

Tercera fase: evaluación post-test.

Una vez finalizado el programa de intervención se realizó una evaluación pos-test en ambos grupos con las dos baterías seleccionadas para tal efecto. La administración se llevó a cabo desde el 13 de noviembre al 7 de diciembre de 2017.

Luego se compararon los resultados de ambos grupos y se sacaron las conclusiones.

4.4.6 Programa formativo de juego temático de roles sociales.

El programa formativo de juego temático de roles sociales fue elaborado siguiendo los aportes teóricos de la psicología histórico-cultural en relación a la teoría del juego propuesta por Vigotsky (2016) y desarrollada posteriormente por Elkonin (2003; 2010) tomando como referentes y seguidores de este enfoque en el continente americano a Solovieva y Quintanar (2012). Dicho programa retoma la importancia del uso de la mediatización del lenguaje verbal del adulto, la actividad rectora de la edad preescolar, la realización de acciones concretas con objetos, el desarrollo del juego de roles que tiene sus propias etapas que necesariamente deben ser respetadas: a) Juego de representación materializada (material) de acciones y roles; b) Juego de representación materializada de acciones; c) Juego de roles con apoyo en objetos; d) Juego de roles sociales; y la implementación de la organización de los juegos basados en los elementos estructurales de la actividad: planificación, ejecución y verificación.

El objetivo fue analizar la eficacia de un programa formativo de juego de roles sociales a través de la regulación voluntaria de la actividad, para promover la interiorización de procesos de atención voluntaria y favorecer las acciones de regulación y control voluntario de la actividad en niños de 5 años de edad. En este sentido se busca que a través del juego temático de roles sociales: desarrollar la posibilidad de someterse a reglas de trabajo, incrementar el desarrollo del lenguaje, fomentar la actividad de planificación, fomentar la organización de la actividad, estimular el desarrollo de la imaginación, enriquecer el desarrollo de la personalidad e incidir en la preparación de sus estudios escolares.

Los juegos que se realizaron con los niños se eligieron y repitieron según los intereses de los niños, según las posibilidades de tiempo y de realización en el grupo en general. Se realizaron 8 juegos diferentes, estos fueron: transporte público (tres

repeticiones), escuela (tres repeticiones), doctor (tres repeticiones), supermercado (tres repeticiones), cine (dos repeticiones), bomberos (dos repeticiones), peluquería (dos repeticiones), el avión (dos repeticiones). En total fueron 20 sesiones de trabajo para la realización de los juegos. La tabla 2 muestra la secuencia de los 8 juegos realizados y la cantidad de sesiones requeridas para cada uno, durante el periodo del 01 de septiembre de 2017 hasta el 10 de noviembre del mismo año.

JUEGO	SESIONES
EL DOCTOR	1, 4, 11
TRANSPORTE PÚBLICO	2, 5, 12
ESCUELA PRIMARIA	3, 6, 13
SUPERMERCADO	7, 9, 14
CINE	8, 10
BOMBEROS	15, 17
PELUQUERÍA	16, 18
EL AVIÓN	19, 20

Tabla 3: Secuencia de los juegos realizados en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.

La dinámica general de las sesiones de juego fue la siguiente. A la hora y día acordado entrabamos al salón de clases, los niños ya tenían conocimiento de la actividad a realizar “jugar”, se les saludaba y comentaba sobre lo que estaban haciendo en ese momento, se les preguntaba cómo estaban y si se encontraban listos para jugar. Se les daba a conocer el tema del juego a realizar, se iniciaba la elaboración del plan de dicho juego en el pizarrón, todos los niños participaban oralmente en cada una de las etapas de la planeación comentando sus propias ideas. Una vez concluido el plan del juego se repartían los roles (a solicitud espontánea de los niños, por asignación del investigador o por azar), se procedía a jugar siguiendo el plan elaborado.

Se orientaban a los niños en la secuencia del mismo, o bien, se proporcionaba la ayuda necesaria a los niños mostrando las acciones a realizar o en el empleo de los objetos a utilizar. Finalmente se realizaba la verificación grupal del desempeño de cada uno de los niños según su rol y de todo el juego en base al plan. Es síntesis, la dinámica general de organización del juego se llevó a cabo de acuerdo a los eslabones invariantes de la actividad: planeación, ejecución y verificación, considerando el tiempo invertido para cada uno de ellos.

Durante la ejecución de cada uno de los juegos, una psicóloga colaboradora realizó la observación sobre el desempeño de los niños y sobre el curso mismo del juego, dicha información fue registrada por ella misma en la bitácora de campo.

El anexo 3 muestra las actividades de juego realizadas con los niños participantes, sus características y cambios graduales.

Durante la aplicación del programa de juego la maestra titular del grupo experimental, desempeñó el rol de observadora pasiva no participante en las sesiones de juego, esto es, la maestra no participaba en la organización y realización de los juegos, ella sólo observaba su curso dentro del salón de clases. A su vez, durante el tiempo de aplicación del programa, los niños que conformaron el grupo control realizaron las actividades propias del programa de preescolar del Ministerio de Educación del Chaco: académicas, deportivas, musicales (canto) y cívicas. Si bien el grupo control, no se benefició al recibir el programa de juego temático de roles sociales, los hallazgos que arrojó la investigación serán útiles para proponer alternativas de trabajo psicopedagógico a poblaciones mucho más amplias, no sólo en la institución donde se realizó la investigación sino también a otras instituciones educativas públicas y privadas.

4.5 Procesamiento y Análisis de datos.

El análisis estadístico de los resultados se llevó a cabo a través del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión no. 15, y mediante el programa Microsoft Office Excel 2007.

El análisis estadístico se realizó con el objetivo de comprobar la efectividad del programa de desarrollo de la actividad voluntaria mediante la metódica del juego temático de roles. Para este fin se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas:

- La comparación de las medias a través de la PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES en ambos grupos y luego se los comparó para analizar si existían diferencias entre los mismos (Análisis inter-grupal)
- PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS; se trabajó con la misma porque evalúa si dos variables de un solo grupo difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. En este caso se analizó a ambos grupo por separado en las diferentes etapas administradas de la batería BANPE (pre-test y pos-test). (Análisis intra-grupal).
- PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS; en este caso se analizó al grupo experimental en las diferentes etapas administradas de la Evaluación neuropsicológica infantil Breve (pre-test y pos-test). (Análisis intra-grupal).

Para estas pruebas se tuvo en cuenta el nivel de significatividad $p > 0.05$.

Para el análisis cualitativo se analizaron las características de las ejecuciones de los niños evaluados con el protocolo de la Evaluación neuropsicológica infantil breve, a manera de descripciones de algunas de las ejecuciones de los sujetos en cada una de las tareas con la intención de ejemplificar.

Además se llevó a cabo un análisis cualitativo de la bitácora de campo. Las categorías que orientaron el análisis fueron: Participación; Respeto de las etapas; Organización; Desempeño de roles; Intervención del investigador; Relación entre pares; Elementos estructurales de la actividad: Etapa 1: Planificación - Etapa 2: Ejecución - Etapa 3: Verificación; Fluidez verbal de los niños; Comentarios del Docente.



APARTADO V:
Resultados

RESULTADOS

Este apartado se dividirá en cuatro secciones, en la primera mostraremos los resultados de la Batería neuropsicológica para preescolares –BANPE- (Ostrosky, 2016), del grupo experimental y el grupo control previo a la implementación del programa de juego de roles sociales. En la segunda se analizará por separado cada grupo con la misma batería y ver cómo influyó en el grupo experimental el programa de juegos. En la tercera se hace una descripción general de los resultados de la aplicación del protocolo de la evaluación neuropsicológica infantil breve (Quintanar y Solovieva, 2013) al grupo experimental en relación al impacto del programa formativo implementado (evaluación pre-post). En la cuarta se hará un análisis cualitativo en función de la bitácora de campo.

5.1 PRIMERA SECCIÓN: evaluación pre-test en los grupos experimental y control según los datos obtenidos en la BANPE (Ostrosky, 2016).

En este primer apartado mostraremos los resultados obtenidos en la administración de la batería BANPE (Ostrosky, 2016), en el grupo experimental y el grupo control previo a la implementación del programa de juego de roles sociales.

Aquí se exploró el grado del que ambos grupos partían en relación a los puntajes. Partir de los mismos puntajes indicaría que ambos grupos son semejantes, lo cual, de cumplirse, es conveniente a la investigación. Como el objetivo de la investigación es evaluar la eficacia de un programa de juego de roles para favorecer el desarrollo de la atención voluntaria y regulación y control voluntario de la actividad a partir de dos grupos, uno experimental y otro control, entonces para que la evaluación post-test sea válida se necesita que ambos grupos tengan en un inicio, es decir, en el pre-test, los puntajes similares.

Se realizó la PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES en ambos grupos y luego se los comparó para analizar si existían diferencias entre los mismos. En tal sentido y como se puede observar en la Tabla 2 no existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas variables administradas entre los niños del grupo experimental y los niños del grupo control ($p > 0,05$): orientación $p=0.726$ y $T=-1.259$; Atención y concentración $p= 0.128$ y $T= -1.431$; Memoria y evocación $p=0.395$ y $T= -0.718$; Lenguaje. Comprensión $p= 0.534$ y $T= -0.461$; Lenguaje. Expresión $p=0.810$ y $T= -0.357$; Lenguaje. Articulación $p= 0.677$ y $T= -0.565$; Coordinación motora $p=0.218$ y $T= -0.591$; Memoria de trabajo $p=0.621$ y $T= -1.041$ y Planeación $p= 0.231$ y $T= -0.907$.

En este sentido se puede afirmar que al inicio de la investigación no existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo neuropsicológico de ambos grupos, es decir que ambos grupos al iniciar el trabajo de campo se encontraban homogéneos.

SUB-TEST ADMINISTRADOS	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	$p < 0.05$	T
Orientación	98,65	91,59	0.726	-1.259
Atención y concentración	91,12	82,59	0.128	-1.431
Memoria y evocación	103,59	99,53	0.395	-0.718
Lenguaje. Comprensión	87,76	84,24	0.534	-0.461
Lenguaje. Expresión	113,94	112,29	0.810	-0.357
Lenguaje. Articulación	105,24	106,47	0.677	0.565
Coordinación motora	96,06	91,24	0.218	-0.591
Memoria de trabajo	93,06	87,47	0.621	-1.041
Planeación	72,53	64,71	0.231	-0,907

Tabla 4: media aritmética, nivel de significancia y T en ambos grupos.

Los resultados de la evaluación sobre las condiciones generales de desarrollo neuropsicológico del total de los niños participantes se presentan en la figura 6, se compara ambos grupos en los distintos sub-test administrados.

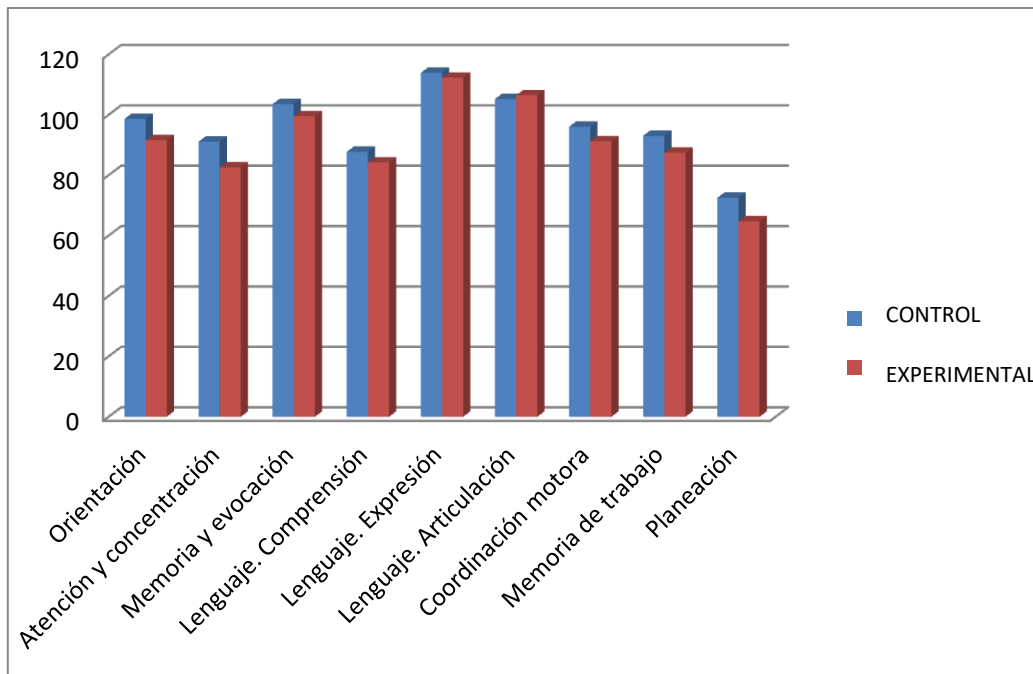


Figura 6: Comparación de medias de las primeras etapas

5.2 SEGUNDA SECCIÓN: evaluación post-test con los grupos experimental y control por separado según los datos obtenidos en la BANPE (Ostrosky, 2016).

La prueba estadística que se utilizó para el análisis fue la PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS; se trabajó con la misma porque evalúa si dos variables de un solo grupo difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. En este caso se analizó a cada grupo por separado en las diferentes etapas administradas (pre-test y pos-test) de la batería BANPE (Ostrosky, 2016).

Para realizar el análisis estadístico se tuvo en cuenta el nivel de significatividad $p > 0.05$.

5.2.1 GRUPO EXPERIMENTAL

ORIENTACIÓN:

En relación a la capacidad del sujeto de entender, pensar y apreciar información sensorial acerca de sí mismo y lo que lo rodea, y de ubicarse en el espacio, tiempo y la persona, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.003$ como se puede apreciar en la Tabla 5b, siendo esto favorable al grupo experimental.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Orientación 1ª etapa	91,59	17	14,778	3,584
Orientación 2ª etapa	106,59	17	12,733	3,088

Tabla 5a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Orientación.

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Orientación 1ª etapa - Orientación 2ª etapa	-15,000	17,589	4,286	-24,043	-5,957	-3,516	16	,003

Tabla 5b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Orientación.

En la Figura 7 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

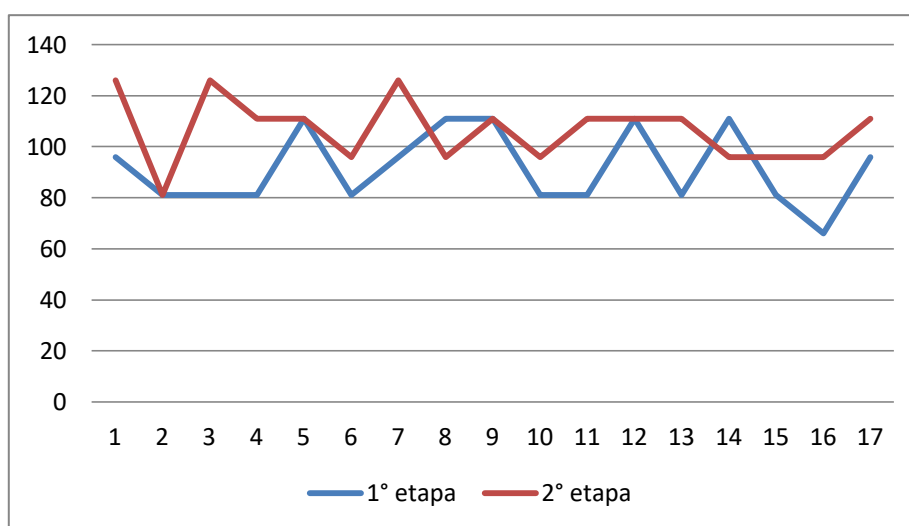


Figura 7: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Orientación.

ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN:

En relación a la capacidad neurocognitiva que permite la selección de la información relevante del entorno, que implica la habilidad, la selectividad y la base de la organización de los procesos mentales, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.001$ como se puede apreciar en la Tabla 6b, siendo esto favorable al grupo experimental.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Atención y concentración 1° etapa	82,59	17	20,246	4,910
Atención y concentración 2° etapa	97,59	17	22,153	5,373

Tabla 6a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Atención y concentración.

Prueba de muestras relacionadas									
	Diferencias relacionadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Atención y concentración 1ª etapa - Atención y concentración 2ª etapa	-15,000	15,050	3,650	-22,738	-7,262	-4,109	16	,001	

Tabla 6b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Atención y concentración.

En la Figura 8 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

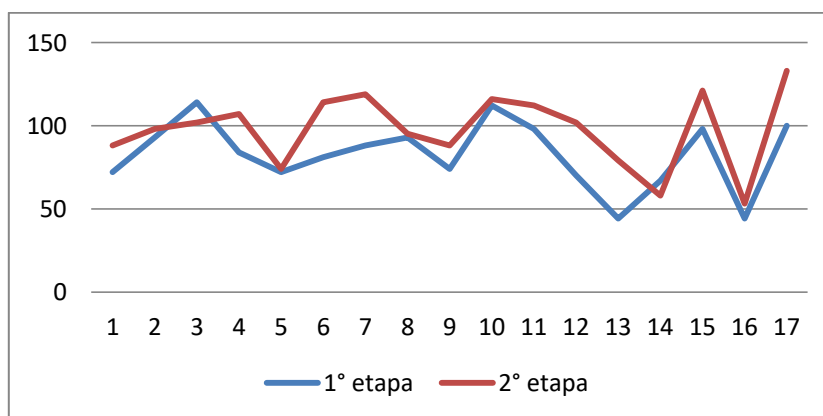


Figura 8: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Atención y Concentración

MEMORIA Y EVOCACIÓN:

En relación a la habilidad para registrar, elaborar, almacenar, recuperar y utilizar la información, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.004$ como se puede apreciar en la Tabla 7b, siendo esto favorable al grupo experimental.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memoria y evocación 1° etapa	99,53	17	15,207	3,688
Memoria y evocación 2° etapa	108,41	17	17,008	4,125

Tabla 7a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria y Evocación.

	Prueba de muestras relacionadas							
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Inferior	Superior							
Memoria y evocación 1° etapa - Memoria y evocación 2° etapa	-8,882	11,090	2,690	-14,584	-3,180	-3,302	16	,004

Tabla 7b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria y Evocación.

En la Figura 9 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

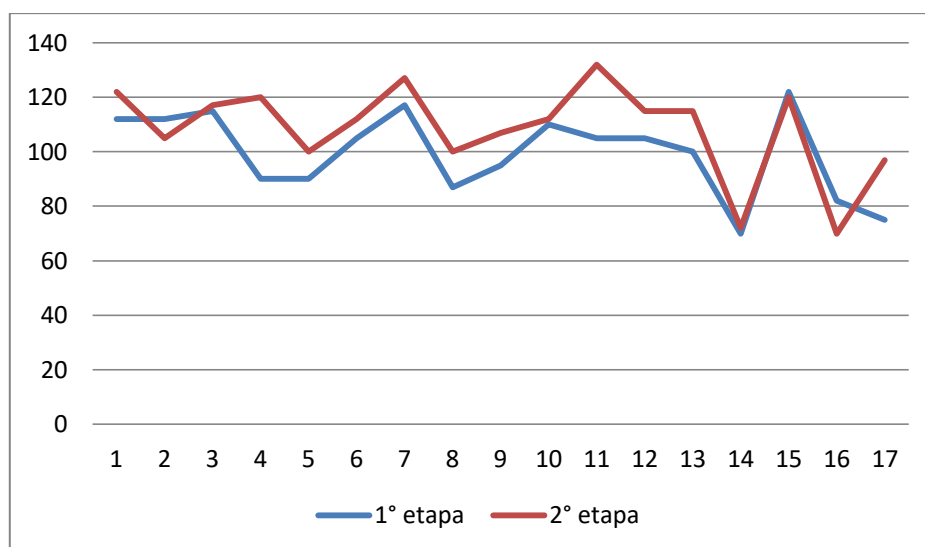


Figura 9: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Memoria y evocación

LENGUAJE. COMPRENSIÓN:

En relación a las estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones, textos, etc., vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental ($p < 0.701$) como se puede apreciar en la Tabla 8b

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje comprensión 1° etapa	84,24	17	22,513	5,460
Lenguaje comprensión 2° etapa	82,00	17	21,134	5,126

Tabla 8a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje comprensión.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas		95% Intervalo de confianza para la diferencia			t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
	Lenguaje comprensión 1° etapa - lenguaje comprensión 2° etapa	2,235	23,589	5,721	-9,893			

Tabla 8b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje comprensión.

En la Figura 10 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

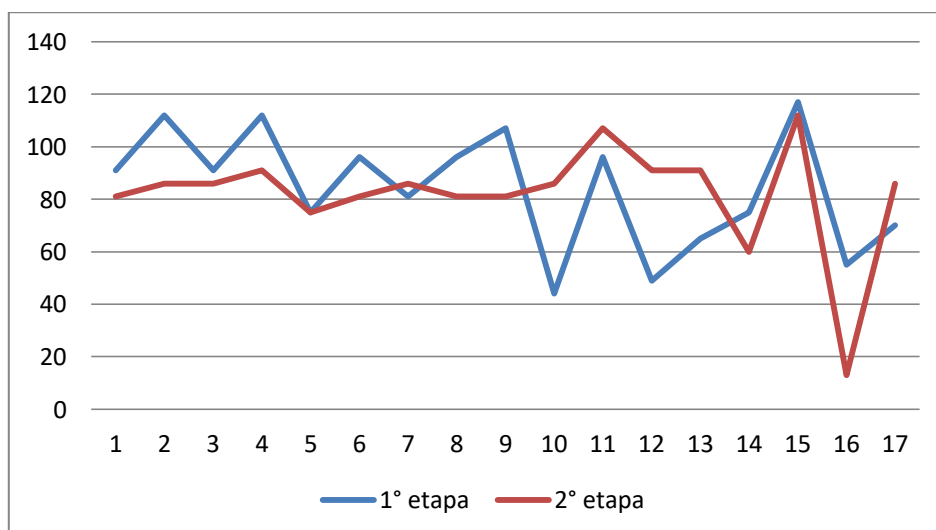


Figura 10: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje. Comprensión

LENGUAJE. EXPRESIÓN:

En relación a palabras o locuciones que poseen determinado significado, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental ($p < 0.299$) como se puede apreciar en la Tabla 9b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje expresión 1° etapa	112,29	17	14,334	3,477
Lenguaje expresión 2° etapa	117,06	17	14,724	3,571

Tabla 9a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas		Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.		Inferior	Superior			
	Lenguaje expresión 1° etapa - Lenguaje expresión 2° etapa	-4,765		18,308	4,440			

Tabla 9b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.

En la Figura 11 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe.

En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

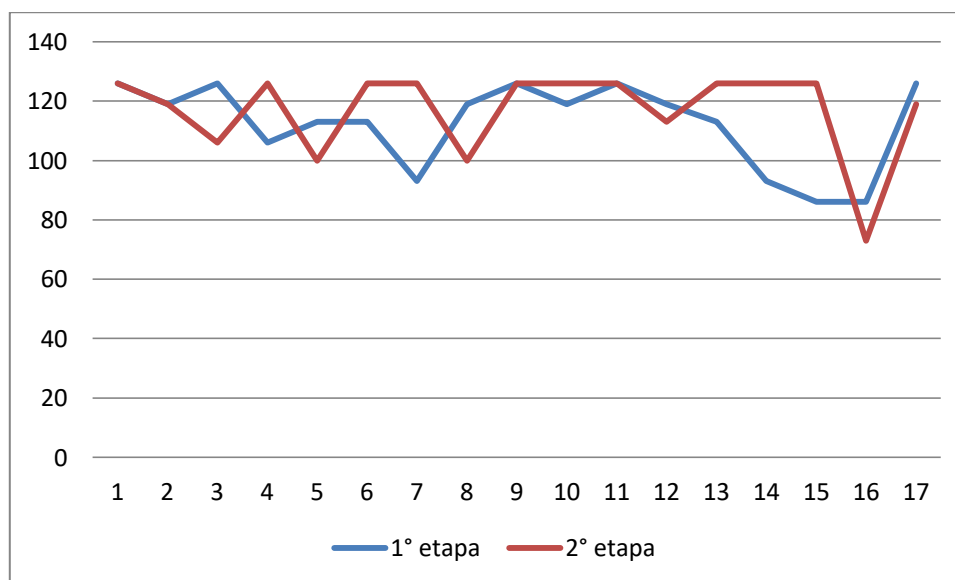


Figura 11: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje Expresión

LENGUAJE. ARTICULACIÓN:

En relación al conjunto de movimientos de los órganos articulatorios que conducen a la formación de fonemas, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental ($p < 0.718$) como se puede apreciar en la Tabla 10b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje articulación 1° etapa	106,47	17	6,443	1,563
Lenguaje articulación 2° etapa	106,53	17	6,216	1,508

Tabla 10a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Lenguaje articulación 1° etapa - Lenguaje articulación 2° etapa	-,059	,659	,160	-,397	,280	-,368	16	,718

Tabla 10b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.

En la Figura 12 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. Ambas líneas se superponen no presentando diferencias entre ellas. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

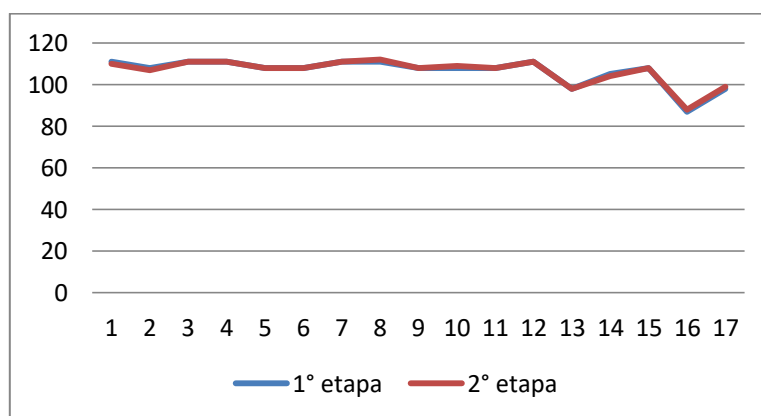


Figura 12: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Lenguaje Articulación

COORDINACIÓN MOTORA:

En relación al proceso de organizar las acciones musculares aisladas de manera armonizada con orientación a un objetivo prefijado de una acción, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental ($p < 0.213$) como se aprecia en la Tabla 11b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Coordinación motora 1° etapa	91,24	17	26,892	6,522
Coordinación motora 2° etapa	94,47	17	22,347	5,420

Tabla 11a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Coordinación motora.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Coordinación motora 1° etapa - Coordinación motora 2° etapa	-3,235	10,281	2,493	-8,521	2,051	-1,298	16	,213

Tabla 11b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Coordinación motora.

En la Figura 13 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. Ambas líneas se superponen no presentando diferencias entre ellas, a excepción del caso N° 17. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

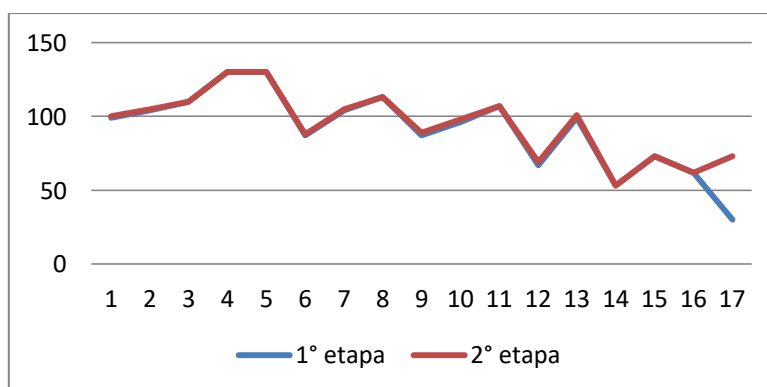


Figura 13: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Coordinación motora

MEMORIA DE TRABAJO:

En relación a los procesos usados para el almacenamiento temporal de información y la elaboración de la información de manera activa, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.028$ como se puede apreciar en la Tabla 12b, siendo esto favorable al grupo experimental.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memoria de trabajo 1° etapa	87,47	17	14,444	3,503
Memoria de trabajo 2° etapa	93,94	17	16,776	4,069

Tabla 12a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria de Trabajo.

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	
				Inferior	Superior				
Memoria de trabajo 1° etapa - Memoria de trabajo 2° etapa	-8,471	11,008	2,669	-12,130	-,812	-2,424	16	,028	

Tabla 12b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria de Trabajo.

En la Figura 14 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

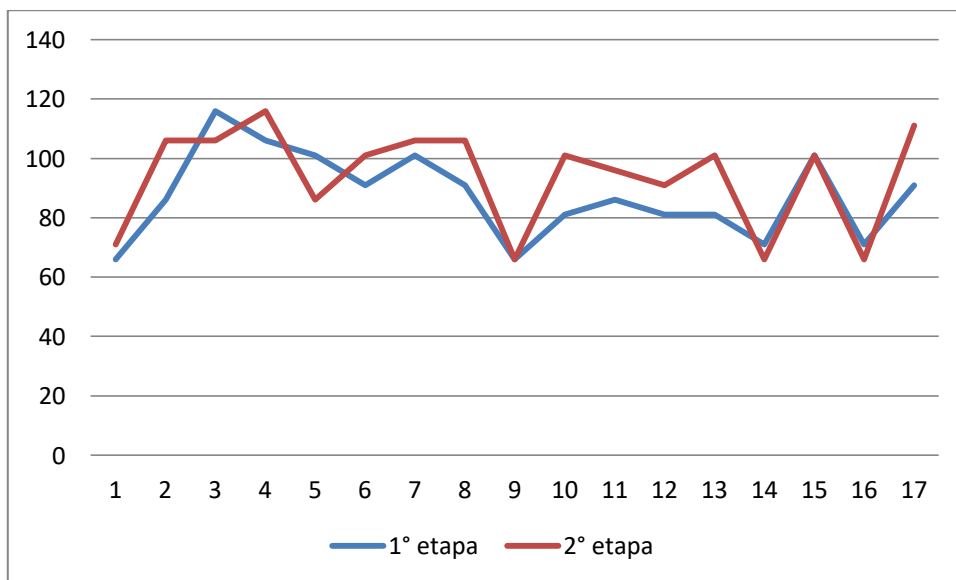


Figura 14: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Memoria de trabajo.

PLANEACIÓN:

En relación al proceso mental que permite seleccionar las acciones necesarias para alcanzar una meta, decidir sobre el orden apropiado, asignar a cada tarea los recursos cognitivos necesarios y el establecer el plan de acción adecuado, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del programa de juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.001$ como se aprecia en la Tabla 13b, siendo esto favorable al grupo experimental.

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Planeación 1° etapa	64,71	17	29,977	7,270
Planeación 2° etapa	76,12	17	35,258	8,551

Tabla 13a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Planeación.

	Diferencias relacionadas		Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.		Inferior	Superior			
Planeación 1° etapa - Planeación 2° etapa	-11,412	11,716	2,841	-17,435	-5,388	-4,016	16	,001

Tabla 13b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Planeación.

En la Figura 15 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo experimental en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

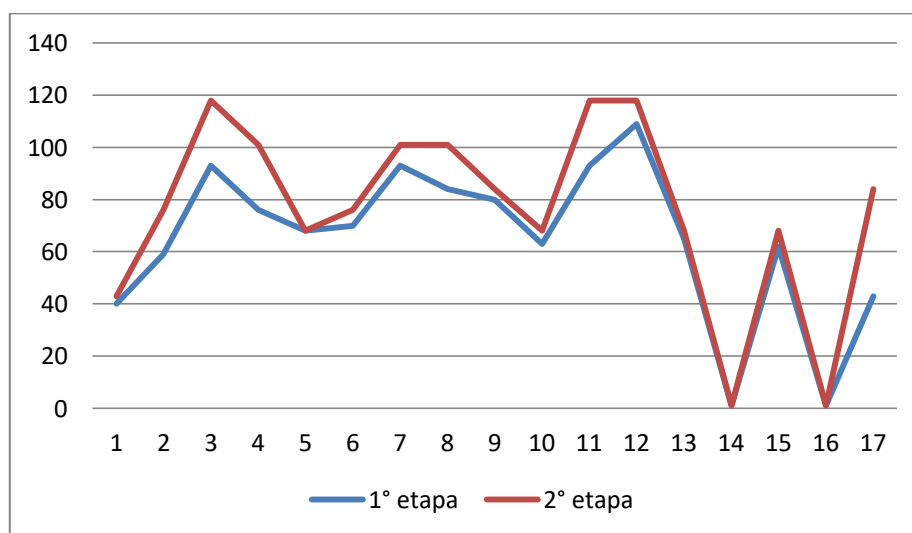


Figura 15: Desempeño del grupo experimental en el sub-test Planeación.

Funciones cognitivas	Etapa pre-test		Etapa pos-test		$p < 0,05$
	Media	D.E	Media	D.E	
Orientación	91,59	14,78	106,59	12,73	0,003
Atención y concentración	82,59	20,25	97,59	22,15	0,001
Memoria y evocación	99,53	15,21	108,41	17	0,004
Lenguaje. Comprensión	84,24	22,51	82	21,13	0,701
Lenguaje. Expresión	112,29	14,33	117,06	14,72	0,299
Lenguaje. Articulación	106,47	6,44	106,53	6,22	0,718
Coordinación motora	91,24	26,89	94,47	22,34	0,213
Memoria de trabajo	87,47	14,44	93,94	16,78	0,028
Planeación	64,71	29,98	76,12	35,26	0,001

Tabla 14: Comparación de estadísticos descriptivos entre la primera etapa (pre-test) y la segunda etapa (pos-test) de los niños de la muestra (n=17) del grupo experimental.

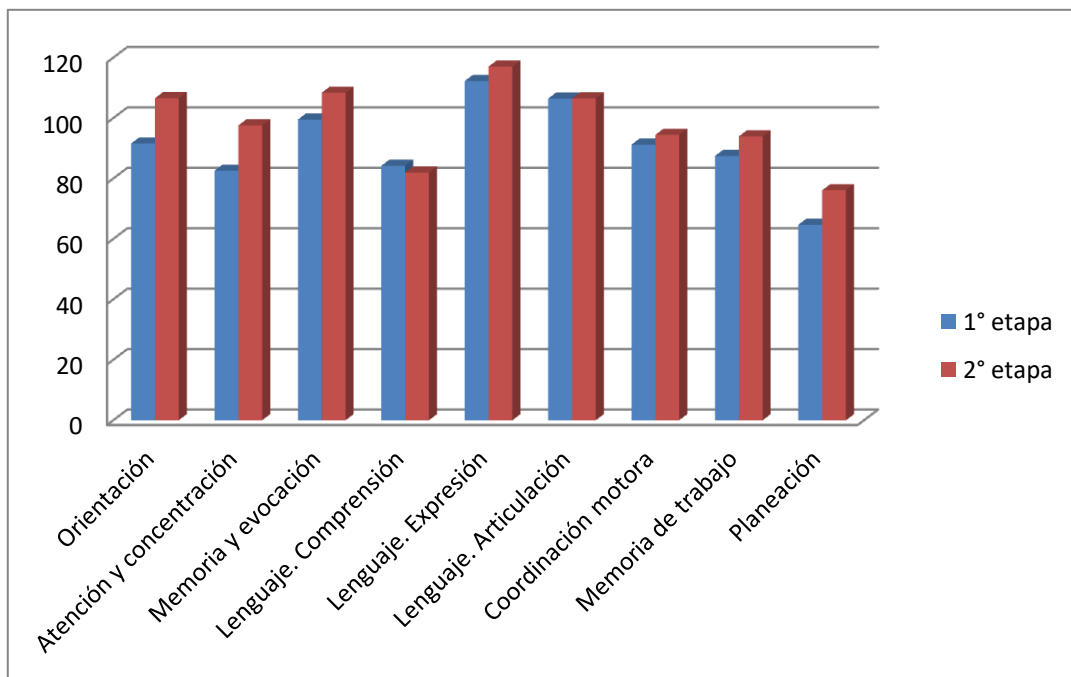


Figura 16: Comparación de medias en las dos etapas grupo experimental.

5.2.2 GRUPO CONTROL:

ORIENTACIÓN:

En relación a la capacidad del sujeto de entender, pensar y apreciar información sensorial acerca de sí mismo y lo que lo rodea, y de ubicarse en el espacio, tiempo y la persona, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.311$) como se puede apreciar en la Tabla 15b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Orientación 1° etapa	98,65	17	17,776	4,311
Orientación 2° etapa	103,06	17	16,014	3,884

Tabla 15a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Orientación.

	Prueba de muestras relacionadas							gl	Sig. (bilateral)
	Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia		t			
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior				
Orientación 1ª etapa - Orientación 2ª etapa	-4,412	17,400	4,220	-13,358	4,534	-1,045	16	,311	

Tabla 15b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Orientación.

En la Figura 17 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

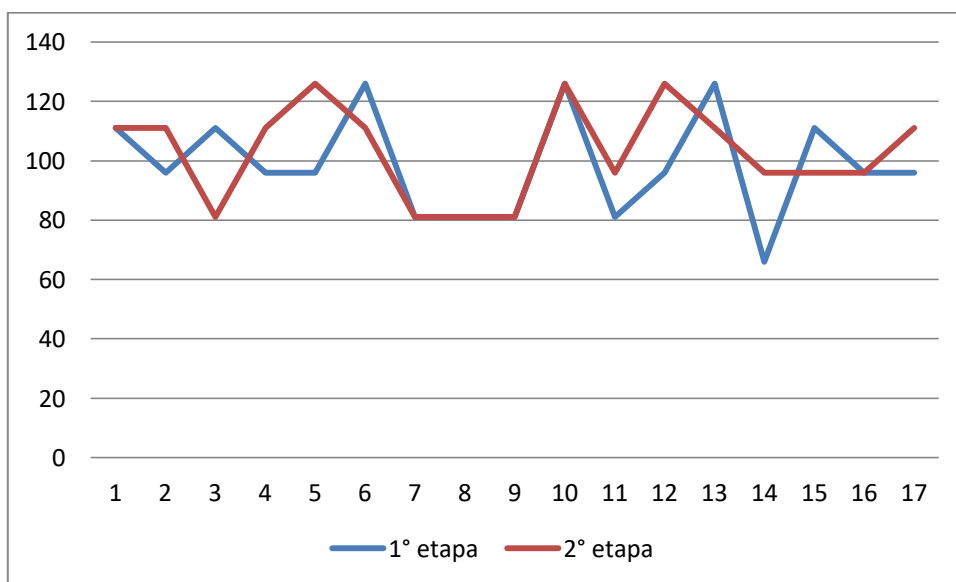


Figura 17: Desempeño del grupo control en el sub-test Orientación.

ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN:

En relación a la capacidad neurocognitiva que permite la selección de la información relevante del entorno, que implica la habilidad, la selectividad y la base de la organización de los procesos mentales, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.683$) como se aprecia en la Tabla 16b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Atención y concentración 1° etapa	91,12	17	13,919	3,376
Atención y concentración 2° etapa	89,76	17	18,199	4,414

Tabla 16a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en atención y Concentración.

	Prueba de muestras relacionadas							
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Inferior	Superior							
Atención y concentración 1° etapa - Atención y concentración 2° etapa	1,353	13,407	3,252	-5,540	8,246	,416	16	,683

Tabla 16b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en atención y Concentración.

En la Figura 18 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

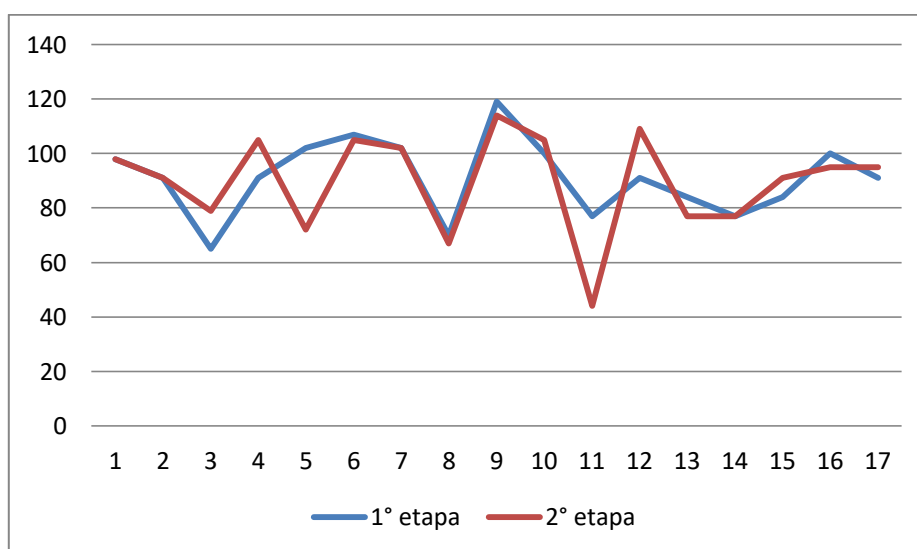


Figura 18: Desempeño del grupo control en el sub-test Atención y concentración.

MEMORIA Y EVOCACIÓN:

En relación a la habilidad para registrar, elaborar, almacenar, recuperar y utilizar la información, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.264$) como se puede apreciar en la Tabla 17b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memoria y evocación 1ª etapa	103,59	17	17,674	4,287
Memoria y evocación 2ª etapa	110,47	17	23,812	5,775

Tabla 17a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria y evocación.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
	Memoria y evocación 1ª etapa - Memoria y evocación 2ª etapa	-6,882	24,497	5,941	-19,478			

Tabla 17b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria y evocación.

En la Figura 19 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

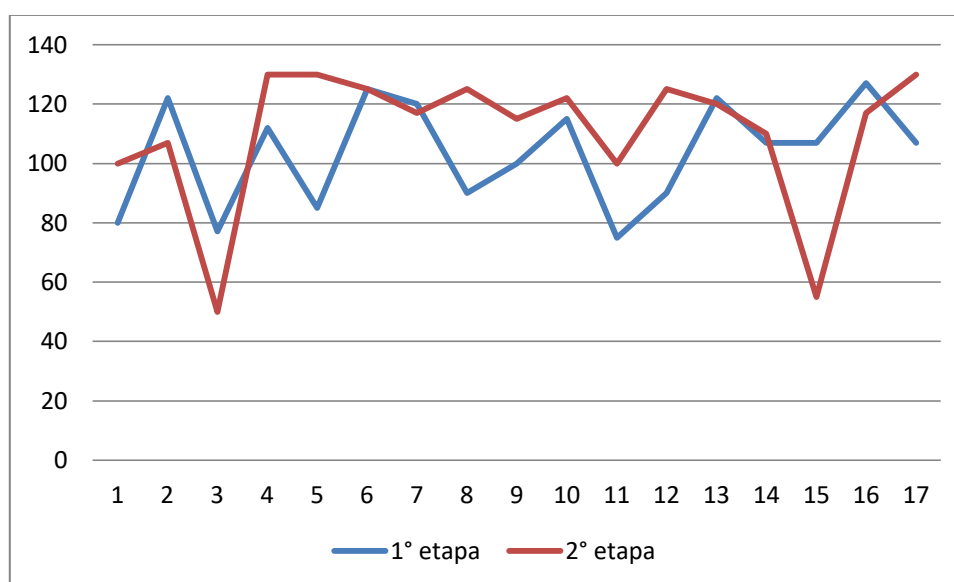


Figura 19: Desempeño del grupo control en el sub-test Memoria y evocación.

LENGUAJE. COMPRENSIÓN:

En relación a las estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones, textos, etc., vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.711$) como se puede apreciar en la Tabla 18b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje comprensión 1° etapa	87,76	17	22,168	5,377
Lenguaje comprensión 2° etapa	85,71	17	20,877	5,063

Tabla 18a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Comprensión.

	Prueba de muestras relacionadas							
	Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
Lenguaje comprensión 1ª etapa - Lenguaje comprensión 2ª etapa	2,059	22,493	5,455	-9,506	13,624	,377	16	,711

Tabla 18b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Comprensión.

En la Figura 20 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test

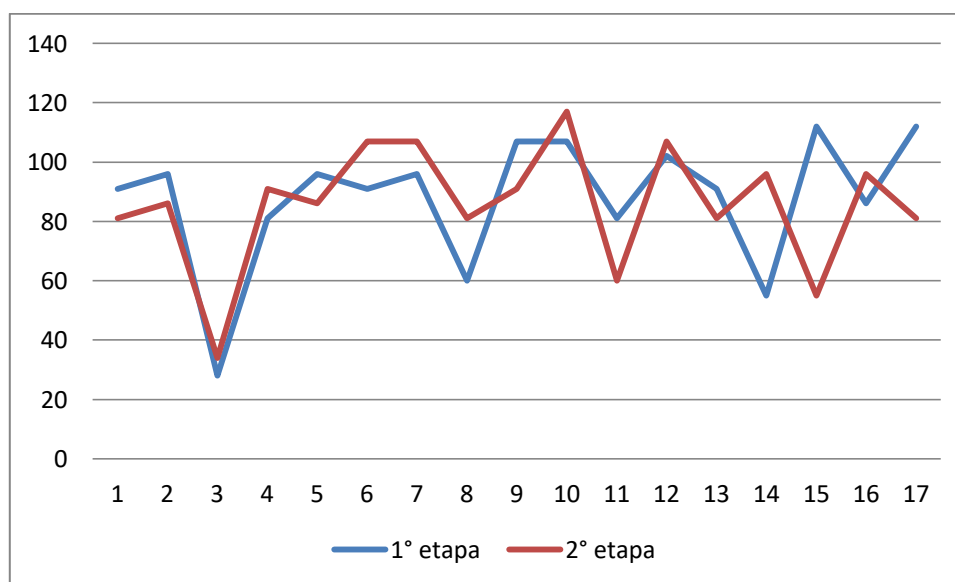


Figura 20: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Comprensión.

LENGUAJE. EXPRESIÓN:

En relación a palabras o locuciones que poseen determinado significado, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.345$) como se puede apreciar en la Tabla 19b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje expresión 1° etapa	113,94	17	12,497	3,031
Lenguaje expresión 2° etapa	116,65	17	13,870	3,364

Tabla 19a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.

	Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas				95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior				
Lenguaje expresión 1ª etapa - Lenguaje expresión 2ª etapa	-2,706	11,466	2,781	-8,601	3,189	-,973	16	,345	

Tabla 19b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Expresión.

En la Figura 21 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

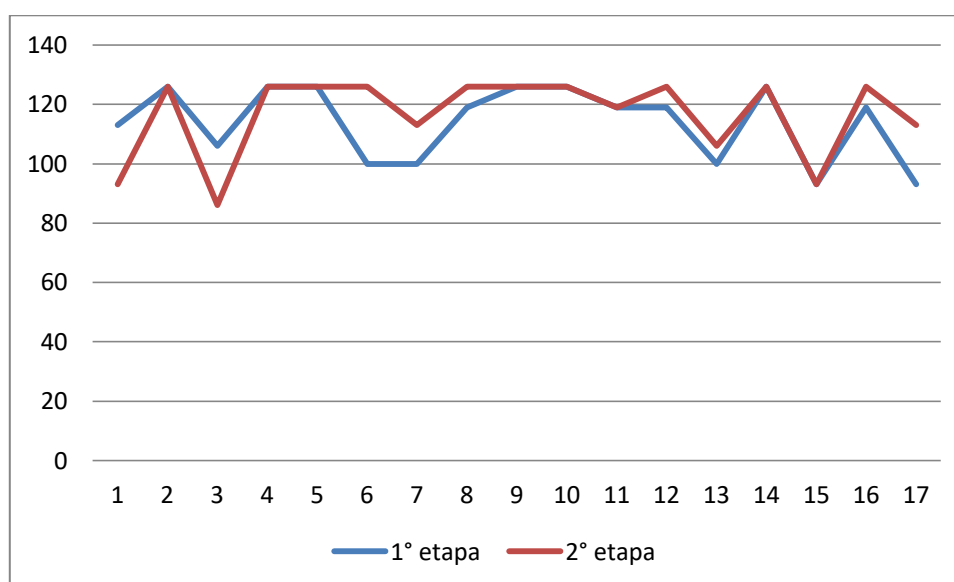


Figura 21: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Expresión.

LENGUAJE. ARTICULACIÓN:

En relación al conjunto de movimientos de los órganos articulatorios que conducen a la formación de fonemas, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.216$) como se puede apreciar en la Tabla 20b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lenguaje articulación 1° etapa	105,24	17	6,310	1,530
Lenguaje articulación 2° etapa	105,47	17	6,345	1,539

Tabla 20a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.

	Prueba de muestras relacionadas							Sig. (bilateral)
	Diferencias relacionadas					t	gl	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Inferior	Superior				
Lenguaje articulación 1° etapa - Lenguaje articulación 2° etapa	-,235	,752	,182	-,622	,152	-1,289	16	,216

Tabla 20b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Lenguaje Articulación.

En la Figura 22 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa que no existen diferencias entre las etapas, caso por caso el desempeño en este sub-test.

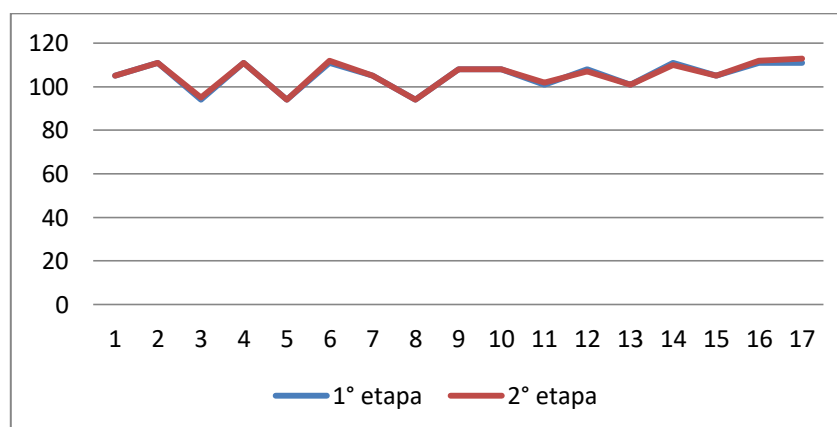


Figura 22: Desempeño del grupo control en el sub-test Lenguaje. Articulación.

COORDINACIÓN MOTORA:

En relación al proceso de organizar las acciones musculares aisladas de manera armonizada con orientación a un objetivo prefijado de una acción, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.107$) como se puede apreciar en la Tabla 21b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Coordinación motora 1° etapa	96,06	17	20,197	4,899
Coordinación motora 2° etapa	98,24	17	19,292	4,679

Tabla 21a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Coordinación Motora.

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Coordinación motora 1° etapa - Coordinación motora 2° etapa	-2,176	5,259	1,275	-4,880	,527	-1,706	16	,107

Tabla 21b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Coordinación Motora.

En la Figura 23 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa pocas diferencias en las líneas, caso por caso el desempeño en este sub-test.

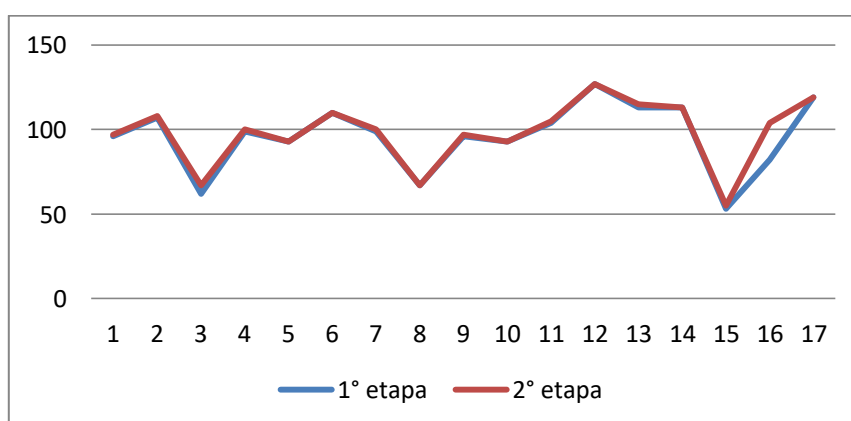


Figura 23: Desempeño del grupo control en el sub-test Coordinación motora.

MEMORIA DE TRABAJO:

En relación a los procesos usados para el almacenamiento temporal de información y la elaboración de la información de manera activa, vemos en el análisis estadístico no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.112$) como se puede apreciar en la Tabla 22b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Memoria de trabajo 1° etapa	93,06	17	16,776	4,069
Memoria de trabajo 2° etapa	85,06	17	24,851	6,027

Tabla 22a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Memoria de trabajo.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Memoria de trabajo 1° etapa - Memoria de trabajo 2° etapa	8,000	19,634	4,762	-2,095	18,095	1,680	16	,112

Tabla 22b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Memoria de trabajo.

En la Figura 24 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños del grupo control en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

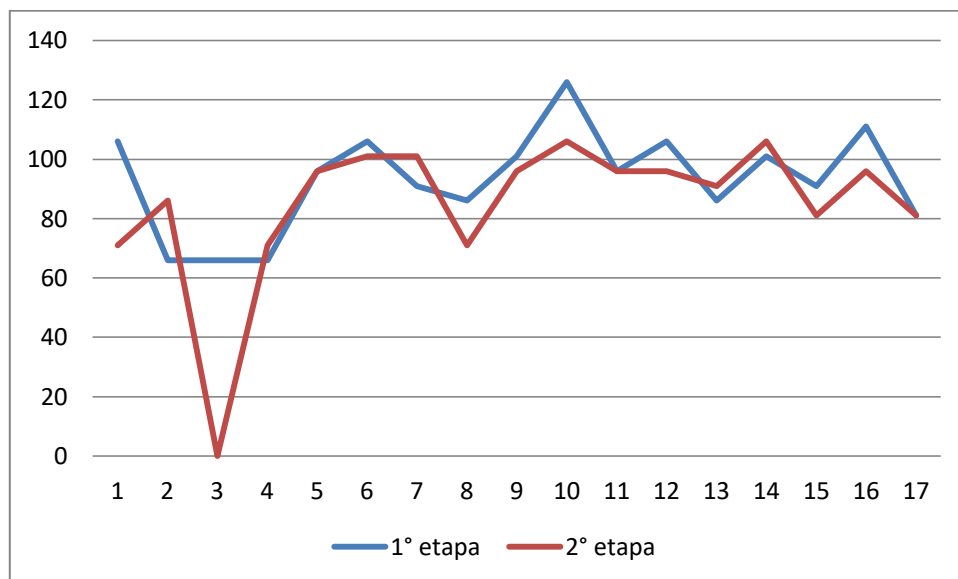


Figura 24: Desempeño del grupo control en el sub-test Memoria de trabajo.

PLANEACIÓN:

En relación al proceso mental que permite seleccionar las acciones necesarias para alcanzar una meta, decidir sobre el orden apropiado, asignar a cada tarea los recursos cognitivos necesarios y el establecer el plan de acción adecuado, vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control ($p < 0.492$) como se puede apreciar en la Tabla 23b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Planeación 1° etapa	82,41	17	18,865	4,575
Planeación 2° etapa	78,35	17	24,169	5,862

Tabla 23a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Planeación.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Planeación 1ª etapa - Planeación 2ª etapa	4,059	23,787	5,769	-8,171	16,289	,704	16	,492

Tabla 23b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Planeación.

En la Figura 25 se puede apreciar una comparación en un gráfico de líneas entre los niños en las dos etapas, con la media de 100 de la batería Banpe. En la misma se observa caso por caso el desempeño en este sub-test.

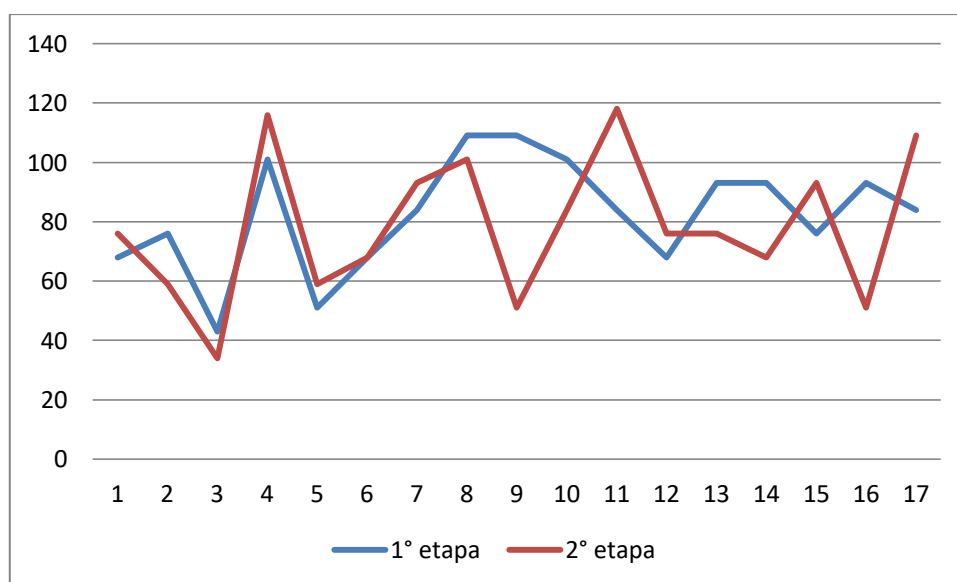


Figura 25: Desempeño del grupo control en el sub-test Planeación.

Funciones cognitivas	Etapa pre-test		Etapa pos-test		$p < 0,05$
	Media	D.E	Media	D.E	
Orientación	98,65	17,78	103,06	16,01	0,311
Atención y concentración	91,12	13,92	89,76	18,20	0,683
Memoria y evocación	103,59	17,67	110,47	23,81	0,264
Lenguaje. Comprensión	87,76	22,17	85,71	20,88	0,711
Lenguaje. Expresión	113,94	12,50	116,65	13,87	0,345
Lenguaje. Articulación	105,24	6,31	105,47	6,34	0,216
Coordinación motora	96,06	20,20	98,24	19,30	0,107
Memoria de trabajo	93,06	16,78	85,06	24,85	0,112
Planeación	72,53	19,12	82,29	23,26	0,492

Tabla 24: Comparación de estadísticos descriptivos entre la primera etapa (pre-test) y la segunda etapa (pos-test) de los niños de la muestra (n=17) del grupo control.

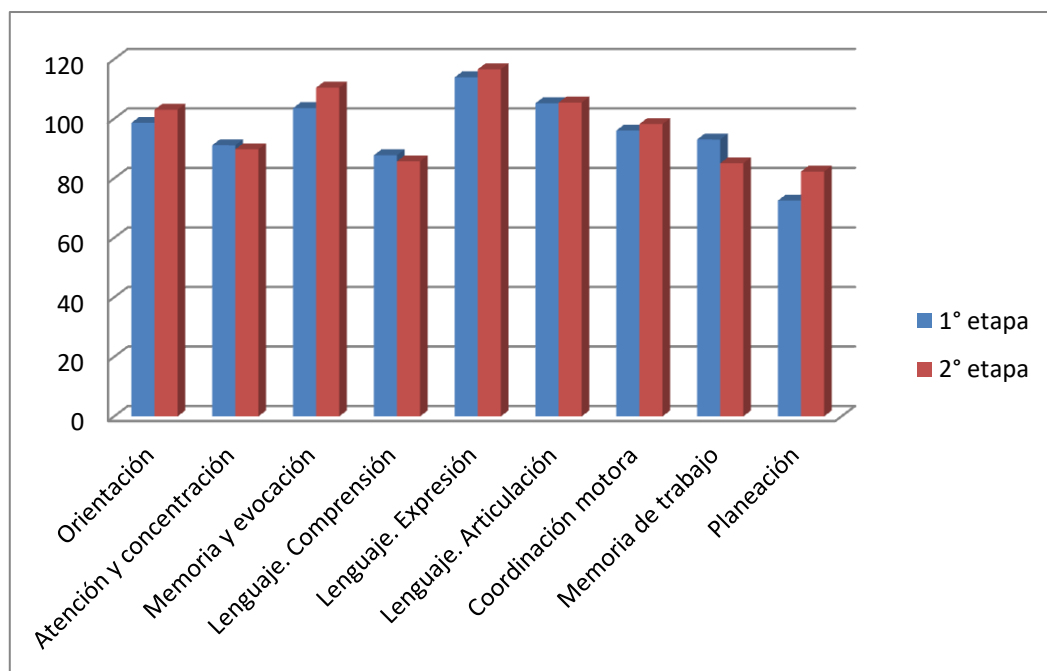


Figura 26: Comparación de medias de funciones cognitivas en las dos etapas grupo control.

5.3 TERCERA SECCIÓN: descripción general de los resultados de la aplicación del protocolo de la evaluación neuropsicológica infantil breve (Quintanar y Solovieva, 2013) al grupo experimental en relación al impacto del programa formativo implementado (evaluación pre-post).

La prueba aquí empleada ha sido pensada por sus autores como una evaluación cualitativa, pero para los fines de la presente investigación los resultados de esta han sido cuantificados para poder ser medidos estadísticamente.

A tal efecto se aplicó el análisis basado en el tipo o característica general de ejecución, donde para la cuantificación del rendimiento de los niños en todas las tareas del protocolo neuropsicológico aplicado, que corresponden a cada uno de los factores neuropsicológicos, se emplean atributos cualitativos para cada uno de los valores asignados según la escala siguiente:

Puntuación	Indicador	Descripción
1	<i>Ejecución incorrecta aun con ayuda</i>	El alumno no es capaz de realizar la tarea aun cuando el evaluador proporciona distintos niveles de ayuda (Repetición, ejemplificación de la tarea, acción conjunta).
2	<i>Accede con ayuda</i>	El alumno es capaz de ejecutar correctamente la tarea cuando el evaluador proporciona algún nivel de ayuda.
3	<i>Ejecución correcta</i>	El alumno logra realizar la tarea correctamente sin requerir ningún tipo de ayuda por parte del evaluador.

Tabla 25: puntajes a ponderar según los indicadores en las tareas.

Las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se establecen a partir de la puntuación de 1 a 3; esto es a mejor ejecución mayor puntaje obtenido por el alumno evaluado. Este tipo de cuantificación de datos lo podemos observar en otros trabajos de investigación (Cantú, 2011; Torres, 2011; Bonilla, 2013; González, Solovieva & Quintanar, 2014).

Según Rivera y García (2005), la medición empleada para evaluar una o más variables de estudio consiste en reglas que asignan símbolos a objetos, de tal forma que representan numéricamente cantidades o atributos. La asignación de los números es explícita, los atributos denotan que la medición implica características particulares del objeto, esto es, los objetos per se no pueden medirse, se miden sus atributos. La cuantificación implica qué tanto de un atributo está presente en un objeto.

De manera particular la escala de medición ordinal requiere que los objetos de un conjunto de variables puedan ser ordenados por rangos respecto a una característica o propiedad. En esta medición los números no indican cantidades absolutas ni tampoco que los intervalos entre los números sean iguales, por lo que marca la organización de los rangos, pero no señala la magnitud de las diferencias entre éstos (Bonilla, 2013). De acuerdo con las características del protocolo aquí empleado, el tipo de medición ordinal es el que responde a la condición de medir sus características y/o atributos. Para conocer su dimensión se realizó estadística descriptiva, la cual permitió conocer la distribución de los datos a partir de la cuantificación de los atributos de una categoría o variable.

Se utilizó el programa estadístico SPSS y la prueba estadística fue PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS; se trabajó con la misma porque evalúa si dos variables de un solo grupo difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. En este caso se analizó a los 16 niños del grupo experimental en diferentes etapas (pre y post).

Para realizar el análisis estadístico se tuvo en cuenta el nivel de significatividad $p > 0.05$.

En esta sección se hará el análisis de los resultados por factores neuropsicológicos, se presentarán aquellos donde se exhibieron diferencias estadísticamente significativas primeramente y luego aquellos en los que hubo una tendencia a la mejoría. Dichos resultados serán presentados de forma cuantitativa y cualitativa (producciones).

Lo cuantitativo corresponde a los datos estadísticos, y cualitativo al análisis clínico de las ejecuciones de los niños en las tareas evaluadas con el instrumento de evaluación aplicado.

REGULACIÓN y CONTROL:

Este factor neuropsicológico garantiza el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo con el objetivo (instrucción o regla) establecido. Es el encargado de planear, organizar, verificar y regular la actividad de manera consciente y voluntaria. En el mismo vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.000$ como se puede apreciar en la Tabla 26b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reg. y control pre	1,88	16	,500	,125
Reg. y control post	2,56	16	,512	,128

Tabla 26a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Regulación y Control.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas			95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior			
Reg. y control pre - Reg. y control post	-,688	,479	,120	-,943	-,432	-5,745	15	,000

Tabla 26b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Regulación y Control.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 2 y 7 del grupo experimental en relación al factor regulación y control, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 2		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
REGULACIÓN Y CONTROL	1	Después de varias explicaciones realizó la consigna con intentos fallidos, no pudo concretar de manera correcta ninguna de las oraciones. No comprende la consigna.	2	Luego de la explicación inicia y lo hace de manera incorrecta, se vuelve a explicar y lo hace correctamente, aunque no en todas las oraciones. Sí comprende la consigna.

CASO N° 7		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
REGULACIÓN Y CONTROL	2	Realizó la consigna con un primer intento correcto, el resto los ejecutó mal, no pudo concretar de manera correcta ninguna de las otras oraciones. Sí comprende la consigna.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

INTEGRACIÓN CINESTÉSICA:

Este factor neuropsicológico garantiza la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses; en la articulación del lenguaje garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo con el punto y modo de su producción motora.

Reproducción de dedos:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.029$ como se puede apreciar en la Tabla 27b.

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reproducción dedos pre	2,63	16	,619	,155
Reproducción dedos post	3,00	16	,000	,000

Tabla 27a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Integración Cinestésica.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Reproducción dedos pre - Reproducción dedos post	-,375	,619	,155	-,705	-,045	-2,423	15	,029

Tabla 27b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Integración Cinestésica.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 8 y 10 del grupo experimental en relación al factor integración cinestésica, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 8		Sexo masculino –Lateralidad: zurdo			
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST	
INTEGRACIÓN CINESTÉSICA: RESPRODUCCIÓN DE POSICIONES DE LOS DEDOS	1	La primera tarea de juntar anular-pulgar con la mano derecha no pudo concretarla, no entendía la consigna. Las otras ok.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.	

CASO N° 10		Sexo masculino			
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST	
INTEGRACIÓN CINESTÉSICA: RESPRODUCCIÓN DE POSICIONES DE LOS DEDOS	2	La primera tarea de juntar anular-pulgar con la mano derecha, confundió pulgar con índice, luego lo hizo bien. Las otras ok.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.	

ORGANIZACIÓN SECUENCIAL DE MOVIMIENTOS Y ACCIONES:

Este factor neuropsicológico garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior.

Coordinación manos:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.041$ como se puede apreciar en la Tabla 28b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Coordinación manos pre	2,69	16	,479	,120
Coordinación manos post	2,94	16	,250	,063

Tabla 28a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: coordinación de manos.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Coordinación manos pre - Coordinación manos post	-,250	,447	,112	-,488	-,012	-2,236	15	,041

Tabla 28b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: coordinación de manos.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 15 y 16 del grupo experimental en relación al factor organización secuencial (cinética) de movimientos y acciones: coordinación recíproca de manos, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 15		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
ORGANIZACIÓN SECUENCIAL (CINÉTICA) DE MOVIMIENTOS Y ACCIONES: COORDINACIÓN RECÍPROCA DE LAS MANOS.	2	Realizó la consigna con dificultad, costó entender la misma, muy disperso. Con práctica y observando al evaluador cómo realizarla mejoró.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

CASO N° 16		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
ORGANIZACIÓN SECUENCIAL (CINÉTICA) DE MOVIMIENTOS Y ACCIONES: COORDINACIÓN RECÍPROCA DE LAS MANOS.	2	Realizó la consigna con ayuda. El evaluador tuvo que mostrar cómo hacerlo.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

Copia y continuación de secuencia gráfica:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.014$ como se puede apreciar en la Tabla 29b.

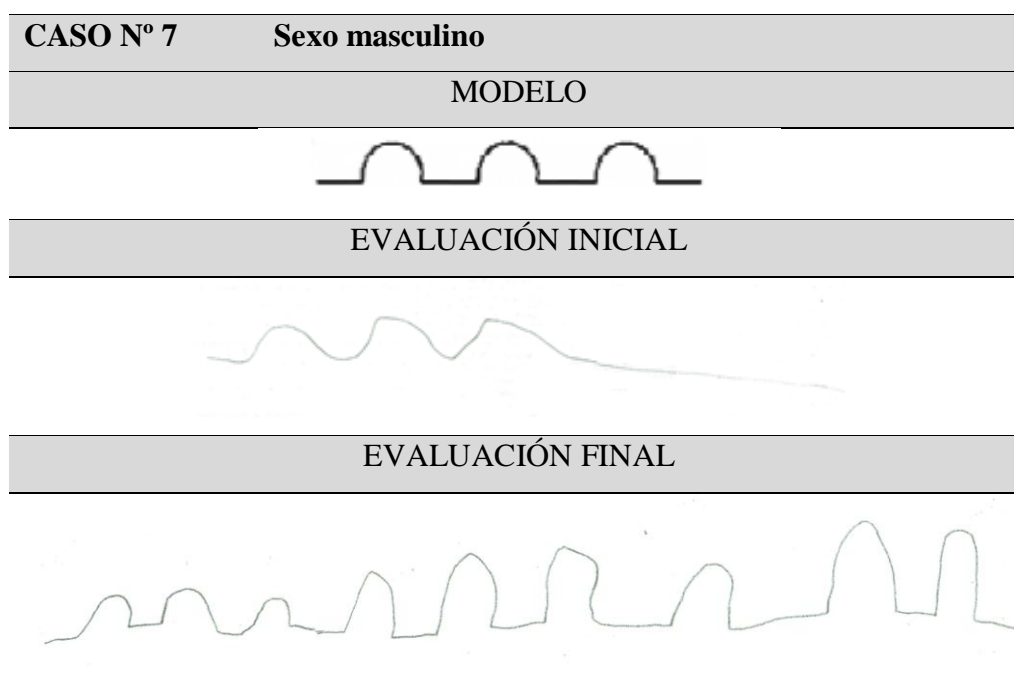
Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Copia y secuencia pre	2,00	16	,516	,129
Copia y secuencia post	2,44	16	,629	,157

Tabla 29a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: Copia y continuación de secuencia gráfica.

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior	t	gl	Sig. (bilateral)	
Copia y secuencia pre - Copia y secuencia post	-,438	,629	,157	-,773	-,102	-2,782	15	,014	

Tabla 29b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Organización Secuencial De Movimientos Y Acciones: Copia y continuación de secuencia gráfica..

En el siguiente cuadro veremos las ejecuciones del caso 7 del grupo experimental en relación al factor organización secuencial (cinética) de movimientos y acciones: copia y continuación de la secuencia gráfica, en los mismos se puede observar cómo este niño optimiza su producción, esta mejora se puede apreciar en la evaluación final donde se aproxima notablemente al modelo de referencia.



RETENCIÓN VISUAL v FORMACIÓN DE LAS IMÁGENES OBJETALES:

Este factor neuropsicológico garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea.

Correspondencia Palabra-objeto:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.004$ como se puede apreciar en la Tabla 30b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Corresp. palabra obj. pre	2,44	16	,512	,128
Corresp. palabra obj. post	2,88	16	,342	,085

Tabla 30a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Retención Visual Y Formación De Las Imágenes Objetales: Correspondencia Palabra-objeto.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Corresp. palabra obj. pre -	-,438	,512	,128	-,711	-,164	-3,416	15	,004
Corresp. palabra obj. post								

Tabla 30b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Retención Visual Y Formación De Las Imágenes Objetales: Correspondencia Palabra-objeto.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 17 y 18 del grupo experimental en relación al factor retención visual y formación de las imágenes objetales: correspondencia entre palabra y objeto, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 17		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
RETENCIÓN VISUAL Y FORMACIÓN DE LAS IMÁGENES OBJETALES: CORRESPONDENCIA ENTRE PALABRA Y OBJ.	2	Realiza la consigna con dificultad. En la cuarta y sexta palabra la ejecución fue correcta; en las demás si bien tuvo un buen desempeño nombró los objetos de manera diferente a la que se requiere por parte del estímulo.	3	Realizó la consigna sin dificultad. La ejecución fue correcta.

CASO N° 11		Sexo femenino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
RETENCIÓN VISUAL Y FORMACIÓN DE LAS IMÁGENES OBJETALES: CORRESPONDENCIA ENTRE PALABRA Y OBJ.	2	Realizó la consigna con dificultad. En la primera, segunda, tercera, quinta y séptima palabra la ejecución fue incorrecta. En la cuarta y sexta palabra la ejecución fue correcta.	3	Realizó la consigna sin dificultad. La ejecución fue correcta.

INTEGRACIÓN FONEMÁTICA:

Este factor neuropsicológico garantiza la diferenciación de sonidos verbales del idioma dado, de acuerdo con las oposiciones fonemáticas.

Identificación fonemas:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.014$ como se puede apreciar en la Tabla 31b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Identificación fonemas pre	1,81	16	,911	,228
Identificación fonema post	2,38	16	,806	,202

Tabla 31a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en identificación de fonemas.

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Identificación fonemas pre -	-,563	,814	,203	-,996	-,129	-2,764	15	,014
Identificación fonema post								

Tabla 31b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en identificación de fonemas.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 2 y 10 del grupo experimental en relación al factor integración fonemática: identificación de fonemas, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 2		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
INTEGRACIÓN FONEMÁTICA: IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS	1	Después de varias explicaciones realizó la consigna con intentos fallidos, no pudo concretar de manera correcta ninguna de las secuencias. No comprende la consigna.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

CASO N° 10		Sexo femenino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
INTEGRACIÓN FONEMÁTICA: IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS	1	Después de varias explicaciones realizó la consigna con intentos fallidos, no pudo concretar de manera correcta ninguna de las secuencias. No comprende la consigna a pesar de la repetición de la misma.	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

A continuación, se presentarán aquellos factores, que si bien no han tenido una diferencia estadísticamente significativa en las producciones, sí se observó una tendencia a la mejoría. Entre ellos se destacan:

INTEGRACIÓN CINESTÉSICA:

Este factor neuropsicológico garantiza la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses; en la articulación del lenguaje garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo con el punto y modo de su producción motora.

Repetición silabas:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.083$ como se puede apreciar en la Tabla 32b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Repetición silabas pre	2,06	16	,250	,062
Repetición silabas post	2,25	16	,447	,112

Tabla 32a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Repetición de sílabas.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Repetición silabas pre - Repetición silabas post	-.188	,403	,101	-,402	,027	-1,861	15	,083

Tabla 32b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Repetición de sílabas.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 16 y 17 del grupo experimental en relación al factor integración cinestésica: repetición de sílabas y sonidos, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 16		Sexo femenino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
INTEGRACIÓN CINESTÉSICA: REPETICIÓN DE SÍLABAS Y SONIDOS	2	Realizó la consigna con cierta dificultad en la articulación de la sílaba RE=SE. Este tipo de errores en el enfoque de Luria se denominan errores de sustitución aferente	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

CASO N° 17		Sexo masculino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
INTEGRACIÓN CINESTÉSICA: REPETICIÓN DE SÍLABAS Y SONIDOS	2	Realizó la consigna con cierta dificultad en la articulación de la sílaba LA=NA. Este tipo de errores en el enfoque de Luria se denominan errores de sustitución aferente	3	Realizó la consigna sin dificultad, ejecución correcta.

RETENCIÓN VISUAL v FORMACIÓN DE LAS IMÁGENES OBJETALES:

Este factor neuropsicológico garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea.

Dibujo de objetos:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.083$ como se puede apreciar en la Tabla 33b.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dib. de obj. pre	2,38	16	,500	,125
Dib. de obj. post	2,56	16	,512	,128

Tabla 33a: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Dibujo de Objetos.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error tí. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Dib. de obj. pre - Dib. de obj. post	-,188	,403	,101	-,402	,027	-1,861	15	,083

Tabla 33b: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Dibujo de Objetos.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En el siguiente cuadro veremos las ejecuciones del caso 11 del grupo experimental en relación al factor retención visual y formación de las imágenes objetales: dibujo de objetos, en los mismos se puede observar cómo la niña optimiza su producción, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO N° 11	Sexo femenino			
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS- TEST
RETENCIÓN VISUAL Y FORMACIÓN DE LAS IMÁGENES OBJETALES: DIBUJO DE OBJETOS	2	Como se puede visualizar en la producción pre-test de más abajo, la niña realiza el dibujo con las partes principales del cuerpo humano con algunos atributos para cada sexo: en el caso del niño con pelo corto, pantalón y corbata; en el caso de la niña con pelo largo y vestido.	3	Como se puede visualizar en la producción pos-test de más abajo, la niña realiza el dibujo con las partes principales del cuerpo humano con algunos atributos para cada sexo: en el caso del niño con pelo corto y pantalón; en el caso de la niña con pelo largo y vestido. Buena producción gráfica. Mejora la producción en las extremidades, pies y manos.

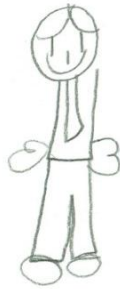


Fig. 27 Imágenes de objetos
Producción Pre-test

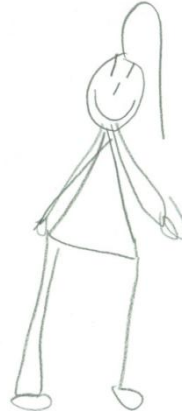


Fig. 28 Imágenes de objetos
Producción pos-test

RETENCIÓN AUDIO VERBAL

Este factor neuropsicológico garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad audio-verbal en condiciones de interferencia homo y heterogénea.

Involuntaria:

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Involuntaria pre	2,0625 ^a	16	,25000	,06250
Involuntaria post	2,06 ^a	16	,250	,063

Tabla 34a. No se puede calcular la correlación y T porque el error típico de la diferencia es 0.

Voluntaria:

En esta tarea de evaluación vemos en el análisis estadístico que no hubo una diferencia estadísticamente significativa $p < 0.083$ como se puede apreciar en la Tabla 34c.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Voluntaria pre	2,00	16	,000	,000
Voluntaria post	2,1875	16	,40311	,10078

Tabla 34b: media y desviación estándar de la 1ª y 2ª etapa en Retención auditivo-verbal Voluntaria.

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Voluntaria pre - Voluntaria post	-,18750	,40311	,10078	-,40230	,02730	-1,861	15	,083

Tabla 34c: nivel de significatividad entre la 1ª y 2ª etapa en Retención auditivo-verbal Voluntaria.

ANÁLISIS CLÍNICO (CUALITATIVO) DE LAS EJECUCIONES

En los siguientes cuadros veremos las ejecuciones de los casos 16 y 18 del grupo experimental en relación al factor retención audio-verbal: retención voluntaria, en los mismos se puede observar cómo los niños optimizan sus producciones, esta mejora se puede apreciar en el cambio de las puntuaciones ponderadas.

CASO Nº 16		Sexo femenino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POST-TEST
RETENCIÓN AUDIO-VERBAL: RETENCIÓN VOLUNTARIA	2	En la primera serie logra retener las palabras oídas. En la segunda serie logró retener las palabras oídas, si bien presentó dificultad en la pronunciación de una de ellas (Luz=Fuz).	3	En la primera serie logra retener las palabras oídas. En la segunda serie logró retener las palabras oídas, si bien presentó dificultad en la pronunciación de una de ellas (Gasa = Grasa). En el siguiente paso pudo evocar las palabras "Bruma", "Luz". Igualmente evocó la palabra "Gasa" pero con dificultades en la pronunciación diciendo "Grasa". Las demás palabras no recordó.

CASO N° 18		Sexo femenino		
FACTOR NEUROPSICOLÓGICO	Punt.	OBSERVACIÓN PRE-TEST	Punt.	OBSERVACIÓN POS-TEST
RETENCIÓN AUDIO-VERBAL: RETENCIÓN VOLUNTARIA	2	En la primera serie logra retener las palabras oídas sin presentar dificultad en la pronunciación de alguna de ellas. En la segunda serie logra retener las palabras oídas pero presenta dificultad en una de ellas (Gasa=Lasa). En el siguiente paso solamente pudo evocar las palabras "Bruma", "Gasa" y "Luz", aunque es preciso aclarar que las recordó y dijo en la primera serie de evocación.	3	En la primera y segunda serie logra retener las palabras oídas sin presentar dificultad para la pronunciación de alguna de ellas. En el siguiente paso logra evocar dos de las palabras (Foco y Gasa), las restantes no pudo recordarlas.

Factor neuropsicológico	Tareas	Etapa pre-test		Etapa post-test		$p < 0,05$
		Media	D.E	Media	D.E	
INTEGRACIÓN CINESTÉSICA	Reproducción dedos	2,63	0,619	3	0	0,029
	Reconocim. Obj.	2,94	0,250	2,94	0,250	1
	Reproducción fonart.	2,94	0,250	3	0	0,333
	Repetición sílabas	2,06	0,250	2,25	0,447	0,083
ORG. SECUENCIAL MOV. Y ACCIONES	Coordinación manos	2,69	0,479	2,94	0,250	0,041
	Intercambio pos.dedos	2,56	0,512	2,81	0,544	0,104
	Copia y secuencia	2	0,516	2,44	0,629	0,014
RETENCIÓN AUDIO VERBAL	Involuntaria					No se puede calcular correlación y T porque el error típico de la diferencia es 0.
		2,0625 ^a	0,25000	2,06 ^a	0,250	
	Voluntaria	2	0	2,1875	0,40311	0,083
INTEGRACIÓN ESPACIAL	Audio verbal	1,56	0,512	1,81	0,544	0,104
	Copia de dib.	2	0,365	2,13	0,342	0,164
	Muestra cuadro	2,63	0,500	2,56	0,629	0,774
	Copia letra-nº	2,13	0,500	2,38	0,619	0,104
REG. y CONTROL		1,88	0,500	2,56	0,512	0
RETENCIÓN VISUAL y FORM. De IMÁGENES OBJ.	Retención visual	2	0,516	2,13	0,619	0,333
	Copia de figura	2,06	0,680	2,13	0,500	0,580
	Dib. De Obj.	2,38	0,500	2,56	0,512	0,083
	Corresp. Palabra-obj.	2,44	0,512	2,88	0,342	0,004
INTEGRACIÓN FONEMÁTICA	Repetición palabras	2,13	0,500	2,25	0,577	0,432
	Repetición sílabas	2,13	0,500	2,06	0,443	0,669
	Identif. fonemas	1,81	0,911	2,38	0,806	0,014

Tabla 35: Comparación de estadísticos descriptivos entre la primera etapa (pre-test) y la segunda etapa (pos-test) de los niños de la muestra (n=17) del grupo control.

5.4 CUARTA SECCIÓN: análisis cualitativo en función de las observaciones de la bitácora de campo.

Para la presente investigación se construyó la bitácora de registro observacional de las sesiones de juego. El objetivo de la creación de la bitácora fue dar cuenta de la evolución y dinámica de las sesiones de juego de roles en el grupo de niños preescolares. Siguiendo la metodología del experimento formativo, con base en la metodología de Galperin (1995a), Elkonin (1980), Salmina y Filimonova (2001) y la propuesta del desarrollo psicológico infantil de Vigotsky (1995a), se aplicó un programa de juego de roles en la edad preescolar.

La dinámica de trabajo que se generó en el grupo, las posibilidades del uso de los medios simbólicos por parte de los niños y los cambios cualitativos en sus juegos durante el tiempo en que se aplicó el programa, se registraron en una bitácora empleando la técnica de observación intencional, orientada por las categorías definidas sobre la teoría del juego (Elkonin, 1980), la teoría de Galperin (1995a) sobre la formación de las acciones mentales y de los conceptos por etapas y la teoría de la actividad de Talizina (1988; 2009).

Las categorías que orientaron la observación dirigida fueron: Participación; Respeto de las etapas; Organización; Desempeño de roles; Intervención del investigador; Relación entre pares; ELEMENTOS ESTRUCTURALES ESENCIALES DE LA ACTIVIDAD: Etapa 1: Planificación; Etapa 2: Ejecución; Etapa 3: Verificación; Fluidez verbal de los niños; Comentarios del Docente; Empleo de signos y símbolos y por último ejecución de acciones simbólicas.

La tabla 35 muestra las categorías, parámetros y características que orientaron el análisis en cada uno de los juegos realizados en el grupo.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES					
	Sesión 1 Juego del Doctor	Sesión 2 Juego Transporte Público	Sesión 6 Juego Escuela Primaria	Sesión 10 Juego del Cine	Sesión 15 Juego Los Bomberos	Sesión 20 Juego del avión (juego propuesto por los mismos niños)
Participación	Predomina la participación del investigador, lo que coincide con un primer encuentro en el que explica en detalle los pasos a seguir, estableciendo un encuadre en el que determina las etapas y modos de manejarse en cada una de ellas.	Los niños participan entusiasmados, sólo algunos habían viajado en transporte público, y compartieron su experiencia con el grupo.	Todo el grupo de niños participa en la etapa inicial, en el transcurso de la ejecución, se apartan dos niños que no respetaron las normas, a pesar de las insistencias del adulto. Se torna más activa por parte de los niños.	Del grupo total.	Del grupo total, con muy buena predisposición, muestran entusiasmo ante una nueva propuesta de juego.	del grupo total, alto grado de entusiasmo
Respeto de las etapas (estructura y secuencia presentada)	Las estructuras y etapas se presentan verbalmente con algunas interrupciones de los niños, quienes se manifiestan con entusiasmo y cierta intolerancia a la espera.	Se da inicio con la planificación, se observa superposición con la etapa de ejecución, se precisa mayor dedicación a la etapa 1, ya que en la ejecución se evidencia falta de claridad al momento de desenvolverse en los roles, generándose interrupciones. (por ejemplo, el rol de discapacitado no se produjo, tampoco la	Las etapas se dan según lo esperable.	La secuencia de las etapas se produce acorde a lo esperado	Adecuada secuencia. Se cumple con la estructura establecida.	Adecuado

fase de "paradas" del colectivo no se realizó y faltaron tarjebus); el escenario se termina de estructurar ya iniciada la fase del juego.

Organización	El grupo de niños se muestra desorganizado, dificultades en la espera de turnos y en relación con la designación de los roles, se aprecia dificultades en la adjudicación de los mismos hacia otros (los que tenían ganas de ser doctor, enfermera, etc. Decían "yo") observándose cierto egocentrismo.	Los niños tuvieron presente la explicación dada en el primer encuentro, respecto a que el juego se efectúa en 3 etapas, con la ayuda de láminas guías mostraron conocimiento del proceso a seguir.	Salvo dos casos puntuales, el grupo de niños se organiza sin inconvenientes.	El encuentro en general da cuenta de organización del grupo de niños, casi en su totalidad. Se evidencia efecto regulador de las tarjetas implementadas para mantener el orden y la organización del grupo.	ante un nuevo juego el grupo logra organizarse con cierta dificultad, pero se advierte que es un juego de varios pasos que requiere la adaptación de los niños.	Se ven indicios de auto-organización, ya antes de nuestra llegada los niños habían organizado el escenario para jugar al avión.
Desempeño de roles	El rol de doctor no se ejecuta como podría esperarse según lo dialogado y descrito entre todos en la etapa de planificación, el niño no desempeña ni actúa el "como si" de las conductas de un médico, a saber: revisar, utilizar estetoscopio, preguntar al paciente qué le pasa, etc. El rol de enfermera es	Se desarrollan tal y como podría esperarse. Escasa verbalización	La asignación de los papeles a interpretar evidencia que han incorporado (la mayoría del grupo) el procedimiento de designar a un compañero para cubrirlos.	Los niños se seleccionan entre ellos para el cumplimiento de los diferentes roles. Recuerdan cuáles son los roles que corresponden a este juego. Se evidencia mayor uso del lenguaje verbal	La mayoría de los niños desempeña el rol de modo esperable, mientras que otros lo interpretan con algunas dificultades (no verbalizan)	Los niños interpretan los roles asignados de modo apropiado.

	representado de modo esperable por una niña, igualmente el de secretario quienes se desenvuelven según podría esperarse en la repres. Los pacientes se muestran ansiosos por "pasar al consultorio".					
Intervención del investigador	En reiteradas oportunidades, hace señalamientos, aclara, muestra cómo desenvolverse en los roles.	El investigador explica el juego y en el transcurso de la ejecución guía a los niños en la actividad que tiene varios "pasos"	Activa, en menor grado que los encuentros anteriores. Los niños muestran conocimiento del juego.	Activa en todo el proceso, siendo mayor su participación en la etapa de planificación. La guía la realiza desde la palabra (sin mostrar con conductas lo que se debería hacer en el juego)	La guía del investigador es más activa que en el encuentro anterior, se hace imprescindible su orientación especialmente en las primeras dos etapas. Los niños logran organizarse para llevar adelante los roles.	El investigador orienta y guía el encuentro brindando más espacio a los niños para que se desenvuelvan por sí solos. En este encuentro decide no emplear las tarjetas conductuales, solicitando la colaboración de los niños.
Relación entre pares	Entre los niños se ayudan, recordando a los compañeros (al doctor cuando no hace nada) lo que debe hacer o lo que puede decir. En momentos no se respetan, no se escuchan entre ellos.	En el momento de adjudicar los roles se aprecia dificultad para designar a otros compañeros, tendiendo a expresar "yo"	Se presentan algunas interrupciones cuando alguno está hablando. En general se orientan entre sí, realizan sugerencias, casos puntuales generan incomodidad a sus compañeros.	Algunas dificultades en la espera de turnos, respeto hacia su par.	Leve dificultad para respetar a los otros, específicamente escuchar a sus pares.	Apropiada la mayor parte del tiempo, se producen algunas dispersiones y falta de escucha hacia sus pares entre los subgrupos que actúan en una segunda instancia (considerando que es un juego complejo de diferentes instancias) por ej.

<p>ELEMENTOS ESTRUCTURALES ESENCIALES DE LA ACTIVIDAD: Etapa 1: Planificación</p>	<p>La explicación del investigador es clara, los niños participan y la mayoría presta atención a las palabras y explicaciones dadas. permanecen sentados la mayoría, aunque algunos se anticipan a querer autodesignarse alguno de los roles. El investigador modera y explica que primero es necesario estructurar el escenario, conjuntamente se organiza el consultorio y sala de espera. Se brindaron elementos (botiquín, guardapolvo, teléfono, etc.) para la representación de los diversos roles.</p>	<p>Se desarrolla inicialmente como se programa, pero se destaca la necesidad de extender las explicaciones pertinentes a los roles y el juego en esta etapa.</p>	<p>Transcurre según lo esperable, salvo dos niños que se dispersan y no respetan turnos.</p>	<p>Antes de iniciar la conversación respecto al juego en sí, se explica la implementación de tarjetas de colores para regular el comportamiento, mencionando el significado de cada uno de los colores (amarillo: advertencia, rojo: queda excluido del juego, verde: puede volver al juego). Al igual que el encuentro anterior se ensayan los diálogos de cada rol. Involucrando al grupo de niños con preguntas, los mismos realizan sus aportes. Transcurrido "el ensayo" se estructura el escenario entre todos.</p>	<p>Se presenta la nueva actividad, los chicos realizan sus aportes, se hablan de los diferentes personajes y qué deberían hacer y decir, y en qué momento. esta etapa requirió se extendiera por unos minutos más que lo habitual, considerándose que es un juego de diferentes instancias, y mayor cantidad de roles.</p>	<p>Cuando los pasajeros están comprando los pasajes, los pilotos, oficiales de abordaje y señalero charlan entre sí, distraiéndose fácilmente. Con ya el escenario armado por los mismos niños, se inicia esta fase recordando la sesión anterior y los diferentes roles, qué harían y dirían. Se asigna los mismos y se prosigue.</p>
<p>ELEMENTOS ESTRUCTURALES ESENCIALES DE LA ACTIVIDAD:</p>	<p>Transcurre con reiteradas intervenciones del investigador. Sin</p>	<p>Se lleva adelante con la orientación del investigador, quien con preguntas y</p>	<p>Se desarrolla según lo esperable.</p>	<p>Adecuada, con mayor expresión verbal en la interpretación de los diferentes papeles en la</p>	<p>Se lleva adelante sin mayores inconvenientes, pero se hizo necesaria la</p>	<p>Adecuada, dentro de lo que podría esperarse en un juego de roles complejo,</p>

Etapa 2: Ejecución	embargo, logra concretarse, mostrando los niños entusiasmo e interés en la actividad.	acotaciones dirige el juego, ayudando a los niños a organizarse para llevar a cabo el juego.		mayor parte del grupo (no en todos). El juego transcurre según lo esperado, sin embargo fue necesaria la entrega de tarjetas amarillas a algunos niños que no cumplían con las pautas y consignas dadas; ante este hecho los niños parecerían captar la idea y logran regular su conducta ante la posibilidad de perderse el juego.	entrega de tarjetas de regulación conductual en reiteradas oportunidades a niños que no lograban concentrarse en la actividad	con muchas instancias y personajes, y que no todo el grupo de niños ha tenido la posibilidad aún de viajar en avión.
ELEMENTOS ESTRUCTURALES ESENCIALES DE LA ACTIVIDAD: Etapa 3: Verificación	Terminada la ejecución, los niños colaboran con la reorganización de la sala, proceden a sentarse y con la ayuda del investigador. Analizan el desempeño de los diferentes roles, señalando los mismos niños que el desempeño del doctor debía mejorar.	Se mencionan aspectos que mejorarían, marcando la necesidad de mejorar dónde esperarían los pasajeros. Uno de los niños expresa "que el chofer maneje más lento", etc.	Los niños mencionan a quienes faltaron, asimismo se destaca los niños que quedaron fuera del juego por mala conducta. Expresan que el juego fue de su agrado pero que faltarían elementos como ser cuaderno para el rol del maestro, más hojas para los alumnos y también para la directora.	Transcurre brevemente, se pone en evidencia la entrega de las tarjetas así como también la necesidad de que algunos niños aún les cuesta verbalizar.	Pone en evidencia el buen desempeño de algunos niños y el mal comportamiento de algunos que recibieron tarjetas de regulación comportamental.	Pone en evidencia el gusto de los niños por el juego. Algunos señalan buenas y malas conductas. Y la necesidad del uso del lenguaje verbal.
Fluidez verbal de los	Escasa, nula en	Los diálogos de los	Se percibe ha	Se observa mejoras	Los niños se expresan	En comparación a los

niños	algunos casos. Participaron expresándose en la planificación y verificación, no así en la interpretación durante el juego.	niños son mínimos en el desarrollo de los roles. Solo unos pocos se expresan con un tono de voz perceptible, otros sólo realizan la conducta de rol, sin verbalizar.	mejorado en relación al encuentro anterior, sin embargo continúa siendo un punto a mejorar.	en este aspecto, es notorio el avance en el uso de las palabras, que se adecuan al rol que desempeñan.	verbalmente mejor en comparación con los inicios de la intervención, sin embargo se considera que por ser un nuevo juego requieren tiempo para asimilar los nuevos papeles y posibles diálogos.	primeros encuentros, la fluidez verbal se ha incrementado. En algunos casos persiste la dificultad de expresarse verbalmente, posiblemente vinculado a características de personalidad tímida o introvertida.
Comentario del Docente	Al despedirse la maestra expresa "mucha falta de límites" asimismo expone que suelen hablar mucho, pero en el juego no lo hicieron.	Menciona que en comparación al primer encuentro, los niños se mostraron más organizados. Señaló que sería favorable ensayar otros roles de pasajeros, por ejemplo la mamá que sube con su niño.	Señala la dificultad de regulación conductual de algunos niños, que terminan distraendo al resto del grupo.	Menciona que cotidianamente son los niños que recibieron advertencia en el juego los que no logran comportarse, que ya ha tenido reuniones con sus padres y que generalmente no se generan cambios.		El investigador Le solicita que en alguna de sus clases les pida a los niños que grafiquen el rol que les gustó representar, trabajos que serían retirados posteriormente.
Comentarios	Se dialoga con el investigador sobre la necesidad de incorporar tarjetas de colores que organicen los turnos de los niños, promoviendo una mejor organización, y	Necesidad de mayor dedicación y detenimiento en la etapa de planificación. Armar la escenografía antes de la etapa de ejecución. Recordar incorporar otras interpretaciones de pasajeros ... de discapacitado como	Se evidencia que los niños han incorporado el proceso de tres etapas del encuentro. Ya saben qué corresponde a cada instancia y que en la inicial se dialoga y	el empleo de las tarjetas se considera un recurso válido para propiciar la adaptación al encuadre de los encuentros.	Se considera que el juego les ha resultado en alto grado atrayente a los niños, sin embargo las diferentes instancias del mismo pusieron a prueba su tolerancia a la espera y la atención	Se considera que la estructuración previa del escenario se corresponde con el hecho de que los niños contaban con la información respecto a la actividad que se realizaría,

	capacidad de tolerar la espera.	estaba pensado pero que en el transcurso del juego se olvidó; y otros por ejemplo el comentado por la docente. Asimismo incorporar la instancia de "paradas".	planifica, en la ejecución se juega y en la verificación.		a las indicaciones del adulto. Asimismo se aprecia que se lleva adelante una actividad compleja de modo apropiado, por ser la primera vez que lo realizaban.	permitiéndoles anticiparse al respecto de la escenografía, información con la que encuentros previos no contaban.
EMPLEO DE SIGNOS Y SÍMBOLOS	Durante el desarrollo del juego se emplean materiales concretos para dar lugar a la ejecución de los roles, como ser guardapolvo para el doctor, gorro enfermera. Al mismo tiempo que se emplean recursos como teléfono, lapicera, hojas para la secretaria; el doctor cuenta con materiales como estetoscopio de juguete, una camilla, escritorio; la enfermera posee su kit para curaciones. Escasa o nula mediatización del lenguaje aún en la personificación de los	En este encuentro el material de apoyo para personificar los roles y ejecutar las acciones acordes a los mismos y el juego en sí es concreto: volante, gorra y gafas para el chofer; tarjetas para pagar el pasaje del colectivo para los pasajeros, oficial de tránsito caracterizado con sombrero, señales pare y pase, silbato.	Continúa la apoyatura en material concreto como ser hojas, lápices. Libro para la maestra, guardapolvo para la docente. Sin embargo, el escenario lo organizan los niños con escaso señalamiento de quienes orientan el encuentro, pudiendo evidenciarse representación de un aula de escuela primaria.	Se observa mayor mediatización del lenguaje en el desempeño de los roles en la mayor parte del grupo, quienes actúan con mejor calidad los personajes asignados. Se continúa con el empleo de apoyatura en materiales concretos, por ejemplo: los contenedores de pororó, las entradas, la pantalla del cine (cartulina). No se caracterizan los personajes con vestimenta, y los niños se desenvuelven de	Como material concreto se utilizaron: cascos y delantales para los bomberos representando su vestimenta, insignia para identificar al jefe de bomberos, teléfono para el cuartel de bomberos por un lado; por otro lado (al simularse una situación de incendio en la escuela) como material concreto sólo se emplearon las sillitas que simulaban ser los bancos escolares.	Se emplean de modo auxiliar materiales concretos como ser volante, gorro del piloto, insignias para identificar a los pilotos, azafatas caracterizadas por pañuelo y delantal, señalero con las luces.

	roles.			modo esperable.		
EJECUCIÓN DE ACCIONES SIMBÓLICAS	<p>El "como si" se observa con mayor claridad en los roles de secretaria, enfermera, quienes ejecutan acciones acordes a las que podrían esperarse de dichas profesiones en la vida cotidiana. Asimismo quienes personifican a los pacientes (la gran mayoría del grupo) actúa el "como si" le doliera alguna parte del cuerpo, tuviera tos, etc. A su vez se simboliza la acción de abrir la puerta (de la clínica, del consultorio), acción que no es ejecutada por todos. Para esto el investigador mostraba cómo realizar los roles y las acciones simbólicas que los mismos</p>	<p>El armado del colectivo con las sillitas, la silla apartada del chofer, el pasaje abonado con tarjeta, la conducta de conducir – haciendo como si avanzara, frenara - del chofer, la acción de cada "pasajero" de estirar un brazo para parar al colectivo, el hacer como si subiera al colectivo, "pasar" a tarjeta por una máquina (inexistente en lo concreto), tocar el timbre para bajar del transporte se realiza con el uso de un silbato, denotan características de simbolización en el transcurso del juego.</p>	<p>El rol docente es ejecutado de modo que evidencia simbolización, sin embargo la mediatización del lenguaje verbal sigue siendo escasa, a su vez quienes representan a los alumnos se muestran más bien pasivos, faltando mayor intervención en el desarrollo del juego, asimismo los roles de directivos no muestran un desarrollo como podría esperarse al respecto de ejecución de acciones como supervisar por ejemplo, o intervenir en el aula, etc.</p>	<p>Las conductas de "como si" se incrementan, ya que algunos materiales concretos no se utilizan, como ser pororó y los niños hacen como si lo comieran, jugo y con unas piezas de madera que lo representan hacen como si lo bebieran, simulan ver la película, permanecen por algunos instantes en silencio mientras se simula que la película está en desarrollo, abonan la entrada, se la entregan al acomodador, preguntan por cuáles serían sus asientos.</p>	<p>Se emplearon en mayor medida acciones simbólicas, lo cual se evidenció cuando los niños estaban en la clase con la maestra y notan como si se hubiese prendido fuego un artefacto, también en las acciones de avisar a quien sería la directora para que llame a los bomberos, cuando vienen los bomberos, solicitan a maestra y alumnos agacharse, tener cuidado y simulan apagar el fuego con unos tubos que representaron las mangueras. El uso del lenguaje se hace presente en la mayor parte del encuentro por parte de casi todos los niños.</p>	<p>Los niños personifican los diversos roles de modo esperable, teniendo presente las indicaciones y sugerencias surgidas en la planificación del presente encuentro y lo experimentado en el encuentro anterior en el que ya se realizó el juego del avión. Se observan las siguientes acciones simbólicas: en primera instancia los niños se autogestionan y organizan el escenario (avión) ya antes de la llegada del investigador, en la ejecución desempeñan los roles actuando el "como si" de la actividad, por ejemplo la compra del pasaje la realizan simbólicamente, pagando (sin material</p>

precisaban.

concreto), agarrando el supuesto pasaje, entregándolo a la comisario de abordaje, subiendo al avión, ubicándose en su lugar.
La mayoría de los niños recurre al uso del lenguaje y lo emplea adecuadamente según su rol.

Tabla 36: Categorías de Análisis cualitativo de la bitácora de campo.

Como se observa en el cuadro precedente, se han seleccionado juegos en distintas etapas, se presentaron el juego 1 y 2 de manera consecutiva, que por ser los primeros mostraron mayores dificultades en la organización y en el cumplimiento de las tres etapas propuestas: planificación, ejecución y verificación. En los mismos se evidencia la dificultad de los niños en la espera de su turno y en el manejo de la ansiedad. Muy pocas verbalizaciones en el desarrollo del juego y algunas dificultades conductuales. La participación del investigador fue muy activa y constante, con intervenciones dirigidas al cumplimiento de los objetivos de cada sesión. Durante el desarrollo del juego se emplean muchos materiales concretos para dar lugar a la ejecución de los roles, como soporte para la escenificación de los mismos. Además el investigador mostraba cómo realizar los roles y las acciones simbólicas que los mismos precisaban. En estas primeras sesiones fue necesario practicar los roles y simbolizaciones antes de pasar a la segunda etapa (ejecución) del juego.

Entre las sesiones 6 y 10 hay mayor participación por parte de los niños, donde el investigador logra apartarse del desarrollo del juego, aunque interviniendo en varias oportunidades. Se han internalizado las etapas/momentos del juego y hay un respeto por las mismas. En la designación de los roles se ha avanzado en que la misma es realizada por consenso y designación por parte de los niños, recordando las sesiones anteriores quiénes habían tenido el rol principal. Se han incrementado notablemente las verbalizaciones en el desarrollo del juego y se ha incluido el uso de tarjetas de colores (semáforo) las que evidencian efecto regulador para mantener el orden y la organización del grupo. Durante el desarrollo del juego se emplean algunos materiales concretos para dar lugar a la ejecución de los roles aunque en la sesión 10 ya no se caracterizan los personajes con vestimenta, y los niños se desenvuelven de modo esperable. Asimismo las conductas de "como si" se incrementan, ya que algunos materiales concretos no se

utilizan, como ser pororó y los niños hacen como si lo comieran, simbolizando así ciertas acciones que son esperables en los contextos que se están desarrollando.

En la sesión 15 se ha complejizado la estructura del juego, se pensó en realizar los bomberos, por los distintos roles y momentos que requiere el mismo. En las dos primeras partes del juego es necesaria la intervención más activa del investigador por la complejidad de este. Llevan a cabo las distintas partes del juego y logran organizarse para llevar adelante los roles. Se muestran entusiasmados y es del agrado la propuesta.

La mayoría de los niños desarrollan su rol de manera adecuada. Se emplearon en mayor medida acciones simbólicas, lo cual se evidenció cuando los niños representaban a una clase con la maestra y notan como si se hubiese prendido fuego un artefacto, también en las acciones de avisar a quien sería la directora para que llame a los bomberos, cuando vienen los bomberos, solicitan a maestra y alumnos agacharse, tener cuidado y simulan apagar el fuego con unos tubos que representaron las mangueras. El uso del lenguaje se hace presente en la mayor parte del encuentro por parte de casi todos los niños.

Las sesiones 19 y 20 donde se ha repetido el juego del avión, la elección de este fue a propuesta de los niños, se buscó en esta etapa la propia organización con menos intervenciones del investigador. Del mismo modo se han retirado las tarjetas de colores y las intervenciones conductuales las deben hacer ellos mismos. Se ha logrado que tengan una participación más activa y planificada por ellos mismos, con mayor nivel de verbalizaciones en el desarrollo de la segunda y tercera etapa. La tolerancia a la espera ha mejorado notablemente, además de desarrollar el juego sin interrupciones por peleas e inconvenientes. En esta etapa se emplean de modo auxiliar y secundario los materiales concretos. En la última sesión se observan las siguientes acciones simbólicas: en primera instancia los niños se autogestionan y organizan el escenario (avión) ya antes de

la llegada del investigador, en la ejecución desempeñan los roles actuando el "como si" de la actividad, por ejemplo la compra del pasaje la realizan simbólicamente, pagando (sin material concreto), agarrando el supuesto pasaje, entregándolo a la comisario de abordaje, subiendo al avión, ubicándose en su lugar.

La mayoría de los niños recurre al uso del lenguaje y lo emplea adecuadamente según su rol.

Se pudo observar que en el armado de la escena del avión (planificación) entre ellos acordaban los lugares de las cosas, los elementos que necesitaban y moderaban de acuerdo al rol que debían ocupar. Los diálogos se daban entre los niños, con pocas intervenciones del investigador. En la etapa de ejecución al tener tantas partes el juego (compra de pasajes, esperar a que lo llamen para subir al avión, entrar por el orden establecido, etc.) el investigador tuvo que ayudar en la organización del mismo, aquí se visualizó la tolerancia a la espera y el manejo de los impulsos.



APARTADO VI: Discusión

DISCUSIÓN

Como hemos reseñado anteriormente, la actividad voluntaria se considera desde la teoría de la psicología histórico-cultural, como la neoformación central de la edad preescolar, razón por la cual constituye un elemento básico del desarrollo de la personalidad. La idea central desde este enfoque es que la actividad voluntaria se forma durante la edad preescolar en las condiciones de organización de la actividad del niño; estas condiciones están dadas principalmente por el desarrollo y participación del niño en actividades de juego, en particular de juego temático de roles, pues la misma es la que dirige el desarrollo de toda la esfera psicológica del niño en esta etapa. Esta actividad es en la cual los niños retoman unas u otras funciones sociales de los adultos (escenificando situaciones de la vida cotidiana) y, dentro de las condiciones recreadas especialmente por ellos mismos, reproducen y modelan las actividades de los adultos y las relaciones que mantienen entre ellos (Leontiev, 1984; Elkonin, 2003; 2010; Solovieva y Quintanar, 2012; Bonilla, 2013).

De acuerdo con la teoría del juego propuesta por Vigotsky (2016) y desarrollada posteriormente por Elkonin (2003; 2010) en la situación lúdica el niño incorpora el sentido social que el contexto da a la actividad humana. Para lograr este objetivo el niño debe aprender a subordinar sus deseos inmediatos y someter sus acciones a las reglas de comportamiento que el rol le impone.

De lo anterior es posible inferir que la actividad de juego temático de roles resulta el campo propicio para el desarrollo de la actividad voluntaria y de todos sus componentes, lo que permitirá al niño en la etapa siguiente, someter su conducta a un objetivo externo, requisito elemental para el aprendizaje escolarizado.

Es así que el propósito de nuestro estudio fue analizar el desarrollo de la actividad voluntaria en niños de 5 años que asisten al jardín, los cuales participaron en un programa formativo, cuya metodología fue la aplicación de actividades de juego temático de roles. La actividad voluntaria se refiere al hecho de que los niños aprendan a dirigir su propia conducta, a dirigirse hacia los objetivos establecidos y a buscar las mejores vías para lograrlos (Bonilla, 2013). A continuación, mostraremos los efectos que tuvo la implementación de dicho programa.

Para poder cumplir con nuestros objetivos y para que la evaluación post-test sea válida se necesitaba que ambos grupos tengan en un inicio, en el pre-test, un nivel de desarrollo neuropsicológico similar.

Por ello, al comenzar el trabajo de campo se evaluó al grupo experimental y al grupo control con la Batería neuropsicológica para preescolares –BANPE- de Ostrosky (2016). Como pudimos observar detalladamente en el apartado resultados, no existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas variables administradas entre los niños del grupo experimental y los niños del grupo control. Por lo que se podría decir que al inicio de la investigación el nivel de desarrollo neuropsicológico de ambos grupos, se encontraban en similares circunstancias de desarrollo evolutivo.

Luego de la implementación del programa de juego de roles sociales, se volvió a evaluar a los niños de ambos grupos con la misma batería neuropsicológica, a fin de conocer la eficacia del mismo. En el grupo experimental se pudo apreciar en el apartado resultados, que los siguientes subtest de la prueba sí han tenido una diferencia estadísticamente significativa; ellos son: orientación; atención y concentración; memoria y evocación; memoria de trabajo y planeación.

No han mostrado una diferencia estadísticamente significativa los siguientes Subtest en el grupo experimental: lenguaje expresión y comprensión; lenguaje: articulación y coordinación motora.

En este lugar cabe aclarar como se pudo observar en la bitácora de campo, que si bien no hay una diferencia estadísticamente significativa en el Subtest de la batería BANPE sobre Lenguaje Expresión de los niños del grupo experimental, sí se observó una mejora cualitativa en las producciones verbales, dado que a medida que avanzaba la implementación del programa formativo de juegos, las expresiones verbales crecieron en complejidad y calidad, es decir que hay una tendencia a la mejora como se observa en la media estadística, donde en la evaluación pre-test la $\bar{x} = 112,29$ pasa a $\bar{x} = 117,06$ en el pos-test.

Ahora bien, en relación a las otras habilidades evaluadas tales como: la orientación; la atención y concentración; la memoria y evocación; la memoria de trabajo y la planeación, evaluadas con la BANPE, no solo han tenido una tendencia a la mejoría, sino que son variables que se desarrollaron significativamente en función de la aplicación del programa de juego de roles sociales.

En relación al desarrollo del sistema nervioso a partir del nacimiento y del efecto de la estimulación, Portellano (2008) refiere que el crecimiento del cerebro está regulado por factores genéticos y ambientales que actúan de forma conjunta; y que el desarrollo cognitivo guarda una relación directa con el grado de estimulación ambiental recibido. Es decir que una adecuada estimulación sensorial, motriz, cognitiva y afectiva incrementa las conexiones nerviosas y optimiza la función cerebral.

En este orden de ideas, esta estimulación ambiental tendrá un correlato neurofisiológico que ha sido mediado por las condiciones del medio y mediante la

actividad misma del sujeto. Esto también podría sustentarse desde la neuropsicología histórico-cultural. Para Luria la localización de los procesos superiores de la corteza cerebral humana no permanece constante o estática, sino cambiantes durante el desarrollo de la niñez, así como en los períodos posteriores al aprendizaje. Refiere que “esta proposición que en primera instancia pudiera parecer poco común, es de hecho bastante natural. El desarrollo de cualquier tipo de actividad compleja consciente comienza primeramente a expandirse y requiere de ciertos números de mecanismos externos, posteriormente y de manera gradual se condensa hasta que se desarrolla como una habilidad motora autónoma” (1974, citado en León, 2002). Con lo cual podríamos pensar que la intervención (mecanismos externos) realizada por nosotros, produjo un cambio en la corteza cerebral de los niños del grupo experimental.

Los lóbulos frontales, denominados por Luria (1989) como el “tercer bloque funcional”, constituyen las formaciones cerebrales más complejas por su estructura y funcionamiento. Las zonas terciarias frontales (prefrontales) maduran más tardíamente en la ontogenia y son las más sensibles a las influencias ambientales (sociales) o biológicas (orgánicas). Sus funciones se relacionan con el control y la programación del comportamiento voluntario y con la personalidad en general (Solovieva et al, 2003).

Como dijimos anteriormente, esta estimulación ambiental tendría un correlato neurofisiológico, el mismo se ve reflejado en los test administrados como en la conducta observada en los niños que fueron expuestos al programa de juego de roles.

En este sentido, por nombrar un ejemplo en relación al control del comportamiento voluntario, a lo largo de la implementación del programa de juego de roles sociales, los niños debían subordinar su deseo de ocupar los roles principales, puesto que ninguno de ellos podía autoasignarse a determinado rol, sino que en consenso se debía decidir quién

de sus compañeros lo llevarían a cabo. En las primeras sesiones de juego los niños hacían referencia a “yo” quiero ser el médico, chofer, etc., donde se les explicaba que no podían elegirse a ellos mismos, lo cual generaba cierta frustración y enojo. Pero con el transcurrir de las sesiones comprendieron la modalidad de trabajo y pudieron cambiar dicha actitud. Esto demostraría que en un primer momento esta regulación era dada desde lo externo, por parte del investigador y luego habrían podido internalizarla y hacerlo por ellos mismos sin la necesidad de la intervención del adulto y los niños con sus propios medios iban dirigiendo la elección de los roles en el juego. En la psicología histórico-cultural se considera al proceso de la atención como una función que controla y organiza la actividad del sujeto. La atención es una función psíquica que garantiza la dirección de la actividad y se forma inicialmente bajo la influencia de los medios externos que regulan la conducta durante el proceso de comunicación del niño con el adulto (Vigotsky, 2012). Esta función de control en las etapas tempranas de la ontogenia es compartida entre el niño y el adulto. Posteriormente, el control interno se forma a través del proceso de interiorización. Es decir que, siguiendo los postulados de Galperín, la atención es producto del desarrollo de la actividad objetual externa de control, hacia su forma interna (Solovieva, Machinskaya, Quintanar, Bonilla, Pelayo, 2013). Dicho proceso de interiorización fue facilitado por el programa implementado de juego de roles sociales.

La interiorización es un concepto clave en la psicología histórico-cultural. Hace referencia a la transición de la que resulta que procesos externos por su forma, con objetos externos, materiales, se transforman en procesos que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia, y que a su vez son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen y lo principal, es que se tornan capaces de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad

exterior (Leontiev, 1984). De este modo, el proceso de interiorización consiste no en que la actividad exterior se desplaza a un plano de conciencia interno preexistente; se trata de un proceso en el cual este plano interno se va formando. Y es lo que se observó en los niños del grupo experimental, un cambio en su conducta, la cual se tornó adaptativa al nuevo contexto de juego que se estaba desarrollando.

Podría pensarse entonces que en este paso de lo externo a lo interno que se propició con el programa de juego de roles sociales a través de la intervención del investigador, iría acompañado de un cambio en el control inhibitorio con un cambio en el tercer bloque funcional. Como dijimos anteriormente este es el bloque funcional de la programación conductual, intencionalidad y control de la actividad. Estos sistemas cerebrales regulatorios son necesarios para que el sujeto realice cualquier tarea o actividad (Luria, 1989). El sistema es autorregulador, una vez que el cerebro ha realizado una acción, juzga los resultados en relación con el plan básico, y termina la acción cuando ha completado satisfactoriamente el programa (Rueda; Contador; Fernández; Ramos; Manga; Villarejo, 2017), por lo que el desarrollo de este bloque a través del programa aplicado, el control inhibitorio posibilitó una mejor producción de los niños pudiendo adaptarse al medio.

Actualmente se considera que hay dos etapas de desarrollo del control inhibitorio. La primera contempla los tres primeros años. Durante el primer año, emerge la capacidad básica del control inhibitorio, mientras que en el segundo año se desarrolla una mayor capacidad de mantenimiento de la información; por último, en el tercer año, aparece el control cognitivo de la conducta propia. Esto significa que la función inhibitoria comienza con la supresión de la respuesta motriz, para luego llegar a la omisión de la respuesta a través del control cognitivo de la emoción. Para la segunda etapa, comprendida entre los tres y los cinco años, aumenta la autorregulación de la conducta

ante los cambios del entorno. (Diamond, 2006; Christoff & Gabrieli, 2000; Koraly, et al., 2011, citados en Calle, 2016). En este sentido los cambios en el entorno dados a partir de la organización de la actividad de juego para el niño, que fueron dados por la implementación del programa de juego de roles sociales, produjo un incremento notable en la autorregulación de la conducta en los niños. En esta línea de ideas Vigotsky (2012) refiere que la cultura origina formas especiales conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Continúa diciendo que en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su cultura, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. En la medida que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Lo anterior demuestra así como lo hacen otras investigaciones (Molina, García, Machinskaya & Lázaro, 2013) que los cambios que se producen en el entorno con el uso de las actividades organizadas y atractivas para los niños, después de haber recibido la intervención neuropsicológica enfocada a superar las dificultades del mecanismo psicofisiológico (regulación y control), los sujetos logran una adecuada organización y regulación de la actividad. Los resultados evidencian que la metodología propuesta por la neuropsicología histórico-cultural es una vía efectiva para superar las dificultades de un paciente/grupo.

Calle (2016) refiere que diversos investigadores refieren que las funciones ejecutivas, y entre ellas el control inhibitorio, guarda una relación directa con la conducta social. Se ha encontrado que existe una relación entre control inhibitorio en la infancia y regulación de la conducta social en desarrollo y determinando que a menor rendimiento en tareas de atención e inhibición, mayores son las dificultades de adaptación social.

De la misma manera podemos decir que habría sucedido con la implementación de las tarjetas de colores, que se introdujeron en las primeras sesiones por los problemas en el cumplimiento de las normas. Se entregaban tarjetas a los niños (rojas, amarillas y verdes) de acuerdo con la conducta de los mismos: si no seguían las instrucciones o peleaban con sus compañeros se les entregaba una tarjeta amarilla de “tener cuidado”, si la conducta persistía se les entregaba una tarjeta roja “salir del juego por un momento” luego se los llamaba y hablaba sobre su comportamiento y se les daba una oportunidad más para incorporarse al juego con la tarjeta verde. Con el paso de las sesiones los niños iban señalando a aquellos que no cumplían con las normas del juego y solicitaban que se les entregue una de las tarjetas, posteriormente cuando la presencia del investigador se fue alejando de la escena eran los niños por su propia cuenta los que regulaban la conducta de sus compañeros. Es decir, que la regulación del comportamiento está mediado por instrumentos, medios externos, signos y símbolos, y las relaciones funcionales dentro de las funciones psicológicas superiores se debe al uso de los signos como “como el momento central y más importante en la construcción de cualquier función psicológica superior” (Vigotsky, 2012). En este sentido Salimina (2010) refiere que el uso de símbolos y signos sirven para regular la conducta del niño y que está relacionada con el componente intelectual. Describe que la función semiótica como componente de la actividad intelectual puede servir en calidad de indicador de su desarrollo, debido a que ésta se interrelaciona con sus otros componentes, refleja e influye sobre su formación.

Ante variables sociales, existen evidencias de una estrecha relación entre el ambiente y el desarrollo neuropsicológico de la corteza prefrontal y la función ejecutiva. Es así que el control inhibitorio remite a los procesos mentales encargados del control voluntario, la capacidad de impedir la interferencia de información no pertinente ante

patrones de respuestas en marcha y suprimir informaciones previamente pertinentes y que pueden traer cierto incentivo a corto plazo, pero que no son útiles en la actualidad. (Arnsten, 1999; Labín, Taborda & Brenella, 2015, citados en Calle, 2017). Por tanto, dicha función es relevante para el aprendizaje y desarrollo del comportamiento. Y este incremento en el control inhibitorio es posible gracias al intercambio social y relacional que se produce en el desarrollo del juego de roles. En este sentido, nos muestra González (2016) que en el juego de roles los niños de manera colaborativa, compartida e intencional reflexiva usan medios culturales y crean medios simbólicos diversos que facilitan la comunicación y la interacción social, lo que posibilita adoptar nuevas actitudes, desde el intercambio de información creativa de acuerdo a las necesidades de los roles hasta la reflexión sobre el propio comportamiento y el comportamiento de los demás. El desarrollo y el aprendizaje cultural en el juego permiten la formación de la personalidad responsable (Vigotsky, 2012) en los niños. La personalidad abarca la unidad de la conducta reflexiva hacia los otros y hacia sí mismo. La esencia del desarrollo y del aprendizaje cultural consiste en el dominio de procesos del propio comportamiento para actuar considerando la postura de los otros y la premisa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo está condicionado por el desarrollo global de la personalidad. Con el incremento y profundización de la experiencia social en el juego se forma y madura la personalidad del niño (González, 2016).

Se pudo observar lo mismo en las ejecuciones de las tareas administradas, en el protocolo de la evaluación neuropsicológica infantil breve de Solovieva y Quintanar (2013) con el factor que evidencia mayor nivel de significancia: **regulación y control**, factor neuropsicológico encargado de planear, organizar, verificar y regular la actividad de manera consciente y voluntaria (Luria, 1989). Se observa que los niños logran mejor

desempeño de las tareas que requieren de este nivel funcional, por ejemplo, en la tarea de reproducción de dedos, la cual implica mantener un objetivo, programar la secuencia de movimientos, controlar dicha secuencia y ejecutar el movimiento de principio a fin. En esta prueba el niño debe inhibir un impulso y pensar en la respuesta adecuada. En el mismo vemos en el apartado de resultados que hubo una diferencia estadísticamente significativa en las ejecuciones del grupo experimental.

Este hallazgo en regulación y control tiene implicaciones en el desempeño de los niños en tareas gráficas, por ejemplo, la copia y continuación de una secuencia gráfica, donde se requiere mantener el objetivo de la consiga, mantener el patrón de ejecución visual, así como la organización y control de los movimientos necesarios para realizar la secuencia modelo. En esta tarea vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa entre el pre y el post de los niños.

También se puede observar la regulación y control tiene implicancias en la organización secuencial de movimientos y acciones (Quintanar & Solovieva, 2008). Este factor neuropsicológico garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior. Es así que en la tarea de evaluación del factor neuropsicológico de Coordinación manos, vemos en el análisis estadístico que hubo una diferencia estadísticamente significativa.

Este hallazgo en regulación y control también tiene implicaciones en el desempeño de los niños en relación al lenguaje. El factor de regulación y control voluntario de la actividad posibilita el nivel de la dirección intencional de las funciones, en el cual el sistema verbal, juega un papel decisivo, como la posibilidad de programación y control, del inicio y la conclusión activa y del cambio de la velocidad en la realización de la función (Xomskaya, 2002). Como se observó en la bitácora de campo donde se dejó

plasmado la evolución del lenguaje en los niños a medida que avanzaba el programa de juego de roles. En este sentido, en las primeras sesiones de juego su desempeño en los roles que les eran asignados y acordados, no hablaban lo suficiente y el investigador debía en voz alta decir los diálogos que correspondían a la situación que se estaba dando. Luego entre las sesiones 6 y 10 se notó un cambio cualitativo en esta área, donde los niños tienen mayor participación en el desarrollo del juego y donde las verbalizaciones se han incrementado de manera notable. En las últimas sesiones se observó también que la participación y los diálogos fueron más desarrollados, con oraciones más largas y no ensayadas, es decir espontáneas. Aquí la figura del investigador se apartó notablemente en la etapa de ejecución y verificación. En este sentido Solovieva, Machinskaya, Quintanar, Bonilla & Pelayo (2013) refieren que la edad preescolar se caracteriza por la consolidación de todas las formas de regulación externa de la actividad y la adquisición de una nueva forma de regulación, a través del lenguaje verbal externo del propio niño. Esta forma de regulación se considera como uno de los componentes más importantes de la actividad voluntaria, que es una de las funciones psicológicas esenciales de esta edad.

En este grupo de indicadores identificamos dos componentes principales, por un lado, la participación del lenguaje como medio de regulación y por el otro, la inhibición tanto de respuestas automáticas como de estímulos distractores que pudieran alejar al niño del objetivo de la tarea planteada. Sobre la primera, puede ser desarrollada adecuadamente en la edad preescolar, siempre y cuando se utilicen métodos dirigidos a ella (López, Solovieva, Quintanar & García, 2017). Recordemos que dentro de la teoría del desarrollo del lenguaje y en particular de su función reguladora propuesta inicialmente por Vigotsky (2014) se considera que el lenguaje atraviesa por tres etapas principales en el uso de los medios verbales como forma de dirigir y regular la

conducta: en las etapas más tempranas la conducta es controlada y orientada por el habla del adulto, luego el niño se vuelve capaz de utilizar su propio lenguaje desplegado para lograr la regulación voluntaria de su comportamiento, hasta que finalmente se transforma en lenguaje interno.

Vemos que con la aplicación del programa de corrección neuropsicológica dirigido al desarrollo de la actividad voluntaria, utilizando el lenguaje como medio de apropiación, permitiría que el desarrollo alcanzado en ésta, favoreciera la interiorización de la acción de control inhibitorio y así un mejor desempeño del niño en sus actividades, observándose mejoras importantes sobre todo en las acciones de planeación, organización y verificación de la actividad, las cuales en un principio se mostraban débiles debido a las principales dificultades en el control inhibitorio y escasa participación del lenguaje.

En este sentido en el subtest de Planificación medido en la BANPE, capacidad entendida como el proceso mental que permite seleccionar las acciones necesarias para alcanzar una meta, decidir sobre el orden apropiado, asignar a cada tarea los recursos cognitivos necesarios y el establecer el plan de acción adecuado, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa.

Se podría pensar que esta diferencia estadísticamente significativa fue por la dinámica general aplicada en todas las sesiones: se les daba a conocer el tema del juego a realizar, se iniciaba la elaboración del plan de dicho juego en el pizarrón, donde los niños participaban oralmente en cada una de las etapas de la planeación comentando sus propias ideas. Una vez concluida esta etapa de planificación del juego se repartían los roles (a solicitud espontánea de los niños, por asignación del investigador o por azar), se

procedía a jugar siguiendo el plan elaborado (etapa de ejecución). En esta etapa se orientaban a los niños en la secuencia del juego, o bien, se proporcionaba la ayuda necesaria a los niños mostrando las acciones a realizar o en el empleo de los objetos a utilizar o los diálogos que eran pertinentes. Finalmente se realizaba la verificación grupal del desempeño de los niños según su rol y de todo el juego en base al plan (etapa de verificación). Es síntesis, la dinámica general de organización del juego se llevó a cabo de acuerdo con los eslabones invariantes de la actividad: planeación, ejecución y verificación, considerando el tiempo invertido para cada uno de ellos (Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010).

El éxito del programa de juego aplicado para la formación de la actividad voluntaria se sustenta en la organización de las sesiones de juego como cadena organizada de acciones a partir de sus elementos estructurales invariantes: el motivo (objetivo), el objeto de la acción (ideal o material), la base orientadora de la acción, las operaciones y sus medios de ejecución (Leontiev, 1984; 2010; Galperin, 2011; Talizina, 2010; Quintanar y Solovieva, 2012). La metodología basada en el método formativo aporta los lineamientos esenciales sobre los cuáles es posible, no sólo observar y registrar un fenómeno particular, sino además crear las estrategias adecuadas para formar y/o corregir las habilidades psicológicas determinadas en un momento determinado de la vida de los niños, independientemente de sus condiciones sociales y económicas, dado que los programas de juego se estructuran sobre los eslabones invariantes de la actividad en sus partes funcionales (planeación, verificación y control), considerando las características particulares y culturales propias de una comunidad (Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010).

Del mismo modo en el subtest de Atención y concentración medido en la BANPE, entendida como la capacidad neurocognitiva que permite la selección de la información

relevante del entorno, que implica la habilidad, la selectividad y la base de la organización de los procesos mentales, vemos en el análisis estadístico que a partir de la implementación del juego temático de roles hubo una diferencia estadísticamente significativa.

De esto es posible inferir que la actividad de juego temático de roles resulta un campo propicio para el desarrollo de la actividad voluntaria y de todos sus componentes, lo que permitirá al niño en la etapa siguiente de la escolaridad primaria, someter su conducta a un objetivo externo, requisito elemental para el aprendizaje escolarizado. Puesto que puede a través de la regulación voluntaria de la actividad, regular y controlar su propia conducta, atender a los estímulos que se le presentan en el entorno y planificar su comportamiento.

Como refieren González Moreno et al., (2014) en el juego temático de roles, el niño puede desarrollar habilidades de planificación, organización y control de la actividad. En el juego aparece la orientación completa de la actividad y es comprendida por el propio niño, así como la regulación verbal de la acción, la habilidad para actuar de acuerdo con la temática, roles y reglas establecidas, la habilidad para inhibir acciones inadecuadas y la habilidad para mantenerse en el juego. Es así como el niño logra verificar qué hacen los niños y si cumplen las reglas. Esta adquisición se da por medio de la interacción social, por medio de la observación de lo que hace el otro, primero en el plano externo y después en el interno.

En este sentido, propiciar un programa de juego de roles sociales en el nivel inicial del sistema educativo, favorece en los niños la imaginación y reflexión, permite conocer el mundo que lo rodea, ver cómo se comportan los hombres en la sociedad y principalmente desarrollar un nuevo lenguaje por las situaciones que debe crear y que

éste sea más fluido. En esta situación de juego se otorga la oportunidad de ver otros puntos de vista, lo que le ayudará a ser más flexible en su pensamiento para solucionar los problemas que se le presentan y, como se trata de una lúdica grupal, aprenderá a trabajar en equipo, dejando de lado sus propios intereses y motivaciones para poder lograr el objetivo grupal.

Como vimos anteriormente el juego de roles, como actividad rectora en la etapa preescolar, permite el desarrollo de las neoformaciones básicas de esta edad: conducta voluntaria y pensamiento reflexivo con sus dos primeras etapas: (a) acciones materializadas y perceptuales generalizadas y (b) lenguaje verbal externo. Estos elementos en conjunto se constituyen en requisitos para la preparación de los niños para la escuela, así como para la adquisición de actividades complejas en la edad escolar. En este sentido, González, Solovieva & Quintanar (2011) trabajando con el pensamiento reflexivo a partir del juego temático de roles sociales, concluyen que la metodología aplicada propicia el desarrollo de la reflexión y refieren que el pensamiento reflexivo solo se forma por la interacción con los demás: el niño aprende a verse a sí mismo a través de los ojos de los demás. Los resultados señalan la importancia de la consideración de los métodos que permitan desarrollar no solo la actividad cognitiva, sino también la actividad reflexiva, para garantizar el grado necesario de las neoformaciones de la edad preescolar, antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Como refieren Bonilla, Solovieva & Jiménez (2012) desde el punto de vista educativo, los hallazgos de estos estudios con la metodología de la psicología histórico-cultural, sustentan la necesidad de investigar aquellos métodos de enseñanza aprendizaje que impacten en una educación de calidad en el nivel inicial, tomando en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptuar de los niños

pequeños y sus modos de aprender. La confección de los programas escolares no sólo implica la selección del contenido, sino también la comprensión de la naturaleza de la relación entre el desarrollo psíquico de los alumnos y el contenido de los conocimientos y aptitudes asimilados.

Un aspecto más a resaltar y que no podemos dejar de lado es la orientación que el investigador dio a los niños durante el desarrollo del juego. En el sentido amplio de la palabra, el adulto fue el portador de los modos de uso de los objetos y las formas de comportamiento de acuerdo con el rol que debían desempeñar. La orientación y la modelación práctica fueron desplegadas con apoyo en las acciones de juego, sobre todo en la primera etapa del programa, estas ayudas constituyeron el medio accesible para que los niños se orientaran en los objetivos, motivos, aplicación de reglas y en el uso de símbolos y signos. Gradualmente los niños desempeñaban su rol sin la orientación desplegada (como vimos en la bitácora de campo, en las dos primeras sesiones la participación del investigador fue muy activa y constante, con intervenciones dirigidas al cumplimiento de los objetivos de cada sesión, entre las sesiones 6 y 10 hay mayor participación por parte de los niños, donde el investigador logra apartarse del desarrollo del juego, aunque interviniendo en varias oportunidades y en las últimas sesiones los niños logran desarrollar el juego en sus tres momentos con muy poca participación del investigador). El éxito del programa de juego se atribuye a la orientación y ayuda del adulto durante la actividad y su posterior alejamiento gradual, específicamente en los momentos de los elementos invariantes de la actividad humana: planeación, verificación y control. Por tanto, la Zona de Desarrollo Próximo constituye la herramienta con la cual los especialistas pueden orientar el desarrollo psicológico y la enseñanza de los niños en la edad preescolar. En este sentido para Vigotsky “el juego temático de roles sociales es la fuente del desarrollo del niño y crea la zona de desarrollo próximo” (1984,

p. 74 citado en González, 2014). En este tipo de juego, el niño siempre se comporta arriba de su propia edad. Cuando el adulto le ayuda al niño a tomar los roles en el juego, se amplía su zona de desarrollo próximo. Es así como el juego de roles se constituye en una actividad transitoria que pasa de compartida dependiente hacia la realización independiente de acciones porque el niño juega de acuerdo con su propio deseo.

Los hallazgos obtenidos también coinciden con otros estudios donde se ha implementado la metódica del juego de roles para la estimulación de otras neoformaciones en la edad preescolar (García et al., 2014; González-Moreno et al., 2009; 2011; Lázaro et al., 2009; Torres, 2011; Bonilla et al., 2012), para la atención o corrección de distintos síndromes neuropsicológicos, entre ellos el trastorno por déficit de atención (Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003; Quintanar et al., 2001; Solovieva et al., 2014), así como para estimular el desarrollo general del niño y de su aprendizaje escolar (Bozhovich, 1976; Rogoff, 1990; Hervás, 2008; Ramírez y Roblizo, 2007; Villalobos, 2009 citados en Bonilla, 2013).

Por mencionar un ejemplo de estos, son los resultados reportados por García (2014) quien realizó un estudio en el que se aplicó un programa de desarrollo de neoformaciones mediante actividades de juego temático de roles y cuento a tres grupos de niños preescolares de entre 4 y 7 años.

Este autor concluyó que hubo un desarrollo de las siguientes neoformaciones: función simbólica, personalidad, reflexión, orientación hacia las relaciones humanas y actividad voluntaria. Por el objetivo de nuestra investigación, nos centraremos en los resultados de esta última, ya que nuestros resultados son consistentes con los hallazgos realizados en esta área. Al respecto, se reporta que las áreas que resultaron ser significativamente distintas en las comparaciones inter-grupales, fueron el lenguaje

voluntario, las acciones voluntarias, las tareas de movimientos voluntarios y aquellas relacionadas con la función reguladora del lenguaje en sus dos modalidades (regulación por parte del adulto y regulación propia). En las observaciones quedó manifiesto el hecho de que la regulación en principio amplia y desplegada por parte del monitor del grupo fue progresivamente haciéndose menos desplegada, pues los niños fueron capaces de tener un mejor control y regulación de sus actividades de manera independiente. Esta misma característica fue observada en nuestros resultados.

Por todo lo anterior dicho en este apartado, nuestros resultados y los de los estudios citados, soportan nuestra hipótesis de investigación que: la aplicación del programa de formación neuropsicológica resulta eficaz para el desarrollo de la actividad voluntaria en los niños de nivel inicial del grupo experimental en comparación con el grupo control. Es decir, que el juego temático de roles sociales desde la perspectiva histórico-cultural, es una alternativa válida en los salones del nivel inicial para la formación de la regulación consiente y voluntaria de la actividad (García et al., 2014; González-Moreno et al., 2009; 2011; Lázaro et al., 2009; Torres, 2011; Bonilla et al., 2012; Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003; Quintanar et al., 2001; Solovieva et al., 2014).

De estos postulados es posible inferir que la actividad de juego temático de roles resulta el campo más fértil para el desarrollo de la actividad voluntaria y de todos sus componentes, lo que permitirá al niño en la etapa siguiente, someter su conducta a un objetivo externo, requisito elemental para el aprendizaje escolarizado.

En este sentido es importante remarcar que la utilidad de esta metodología de trabajo del juego temático de roles sociales, respetando los tres momentos descriptos: planificación, ejecución y verificación (Talizina, et al., 2010), es aplicable a cualquier niño que curso los últimos años del nivel inicial. Además que es posible ser llevado a

cabo por el docente mismo con la debida formación y práctica, pudiendo así abarcar a más niños, sin la necesidad de contar con especialistas en la temática.

SECRETARIA



APARTADO VII: Conclusiones

CONCLUSIONES:

A través de esta investigación se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿La implementación de un programa formativo de juego temático de roles en la edad de 5 años desde la perspectiva histórico-cultural, favorece la internalización de los procesos de atención voluntaria y de regulación y control voluntario de la actividad?

Se pudo dar una respuesta afirmativa a la misma confirmando la Hipótesis de investigación: de que la aplicación del programa de formación neuropsicológica de juego de roles sociales resulta eficaz para el desarrollo de la actividad voluntaria en los niños de nivel inicial del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Los resultados de la comparación inter-grupal mostraron que no hubo diferencias significativas en la evaluación correspondiente a la fase de pre-prueba. Esto sugiere que al inicio de la investigación no existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo neuropsicológico de ambos grupos, es decir que ambos grupos al iniciar el trabajo de campo se encontraban homogéneos.

En este sentido, a través del programa implementado se favoreció el desarrollo de los siguientes procesos cognitivos en el grupo experimental: orientación; atención y concentración; memoria y evocación; memoria de trabajo y planeación.

Se favoreció además el desarrollo de los siguientes factores neuropsicológicos en el grupo experimental: regulación y control; integración cinestésica; organización secuencial de movimientos y acciones; retención visual y formación de las imágenes objetales; integración fonemática.

Se favoreció la formación de la actividad de juego de roles en los niños participantes, como una cadena de acciones orientadas y organizadas hacia objetivos específicos: desempeñar el rol y desplegar el juego.

Se favoreció la formación de la actividad de juego en los niños participantes en sus elementos invariantes: planeación, ejecución y verificación; los cuales se incluyen en cualquier tipo de actividad, considerando los motivos e intereses de los menores en la edad preescolar: jugar.

Para la organización de la actividad de juego de roles se destaca la importancia del rol y la participación del adulto referente en su organización y dirección en una primera etapa, para ir alejándose paulatinamente a medida que los niños incorporan la metódica.

Los resultados del estudio indican que la aplicación del programa de juego temático de roles tuvo un efecto positivo en la adquisición de la actividad voluntaria en los niños pertenecientes al grupo experimental, lo que se reflejó en una mayor posibilidad de regularse por medio de su propio lenguaje (externo e interno) y en la posibilidad adquirida de controlar su propia conducta inhibiendo respuestas automáticas y ajustando las acciones a los objetivos propuestos.

El aporte de este trabajo a la comunidad educativa consiste en la posibilidad de implementar el programa de juego a poblaciones mucho más amplias de instituciones públicas y privadas, dado que con la debida formación teórica y práctica, los docentes del nivel inicial pueden llevar a cabo los programas durante el año planificando los juegos de roles como contenidos a desarrollar en el trabajo áulico.

De estos postulados es posible inferir que la actividad de juego temático de roles resulta un campo fértil para el desarrollo de la actividad voluntaria y de todos sus componentes, lo que permitirá al niño en la etapa siguiente, someter su conducta a un objetivo externo, requisito elemental para el aprendizaje escolarizado.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

- Debido a la dinámica escolar y los tiempos que ésta demanda, el proyecto se llevó a cabo durante todo el ciclo lectivo 2017, desde marzo hasta diciembre, extendiéndose el cronograma propuesto en el diseño metodológico. Los tiempos se dilataron debido a que se precisaba autorizaciones de los padres para la evaluación de los niños, los cuales tardaron en entregarlas, además los días de lluvia, las inasistencias de los alumnos, los actos escolares, las salidas pautadas, todo ello llevó a que el estudio se extendiera más del tiempo pautado previamente.
- Esta situación produjo que se disminuya la cantidad de sesiones de juego. Sólo se pudieron concretar 20 sesiones en el grupo experimental, en algunas oportunidades una sola vez a la semana. Se había planeado realizar 36 sesiones dos veces por semana.
- Por el mismo motivo, la evaluación neuropsicológica infantil breve sólo se pudo aplicar al grupo experimental en la etapa pre y pos del proyecto, dejando de lado la evaluación posterior a la implementación del programa de juegos al grupo control. Se priorizó la BANPE en ambos grupos para realizar las comparaciones estadísticas.
- Al grupo control estaba previsto al finalizar la evaluación, implementar 18 sesiones de juego, así también ellos se verían beneficiados, de las cuales sólo se pudieron llevar a cabo 6 sesiones de juego de roles.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES:

- Seleccionar baterías de evaluación neuropsicológica más breves, para que los tiempos no se extiendan y así poder brindar más tiempo a las sesiones de juego.
- Replicar el estudio en otras poblaciones de niños preescolares, incluso en poblaciones de niños con desventajas socio-culturales en su desarrollo, con el fin de beneficiarlos con la implementación del programa de juego de roles y que favorezcan su desarrollo psicológico y la preparación de su ingreso a la escuela.
- Que la implementación del programa de juego de roles sociales sea realizado por los docentes de la sala del jardín donde se lleva a cabo la investigación, con la debida formación teórica y práctica.



APARTADO VIII: Bibliografía

REFERENCIAS:

Abadi, A. y Pallia, R. (2007) Trastorno por déficit de atención. *Rev. Hosp. Italiano Buenos Aires*, 27 (2), 59-66.

Barkley, R. (1997) *ADHD and the Nature of Self-control*. New York: Ed. The Guilford Press.

Bonilla Sánchez, M. R., Solovieva, Y. y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.

Bonilla Sánchez, M. R. (2013) *Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla

Bonilla Sánchez, M. R. 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*, 16(1), 29-40.

Bustamante, M. (1978) El desarrollo psicológico del niño según la psicología soviética. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10 (3), 411 – 422.

Calle Sandoval, D. (2016) Desarrollo de funciones ejecutivas y prematuridad: lo que nos cuenta la neuropsicología de la primera infancia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16 (2): 5-22.

Calle Sandoval, D. (2017) Filogenia y desarrollo de funciones ejecutivas. *Psicogente*, 20 (38): 368-38

Cantú Ruiz, M. (2011) *Efectos de un programa de corrección neuropsicológica en niños escolares con déficit de atención con hiperactividad*. Tesis de maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica. Puebla, México: BUAP

Cardo, E. y Servera-Barceló, M. (2005) Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 40 (Supl 1), 11-15.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *EDUCERE*, 13, 41-44.

Da Silva, R. y Calvo Tulesky, S. (2014) La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 9-30.

Elkonin, D. B. (2003). *Psicología del juego*. Madrid: A. Machado.

Elkonin, D. B. (2010). *Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar*. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (129-137). México: Trillas.

Escobar, F. (2006) Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12 (21), 169-194.

Fleer, M. (2014) *Theorising Play in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.

Galperin, P. Ya. (2011). *La formación de los conceptos y las acciones mentales*. En: Quintanar L. (Comp.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (80-90). México: Trillas.

Garaigordobil, M. (2006) La perspectiva de Vygotski en la investigación del juego infantil: Juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años: revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat*: Barcelona.

Garaigordobil, M. (2007) La teoría del origen histórico-social del juego de Elkonin en la investigación del juego infantil. *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años: revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat*: Barcelona.

García Molina, A.; Enseñat Cantallops, A.; Tirapu Ustárroz, J. y Roing Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8), 435-440.

García, M. A.; Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014) El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25 (2), 183-198.

González, C.; Carranza, J.; Fuentes, L.; Galián, M. y Estévez, A. (2001) Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de psicología*, 17 (2), 275-286.

González Moreno, C. L.; Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2009). The thematic role-playing activity in the constitution of reflective thinking in pre-school children. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.

González Moreno, C.; Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2011) Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423-440.

González Moreno, C.; Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014) El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (2): 287-308.

González Moreno, C. (2016) El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Típica*, 12 (2).

González Moreno, C. y Solovieva, Y. (2017) Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 127-145.

Greenfield Spira, E. & Fischel, J. (2005) The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (7), 755–773.

Hedegaard, M. & Fler, M. (2008) *Studying Children: A Cultural–Historical Approach*. New York: Ed McGraw-Hill Education.

Hernández, O. (2008) La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista colombiana de psicología* 17, 147-160.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación científica*. México: Ed. Mac. Graw Hill.

Korzeniowski, (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología, Universidad Católica Argentina*, 7 (13).

Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. y Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio* 37, 80-85.

Leon Carrilon, J. (2002) Redes neuronales artificiales y la teoría neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*. 4, 2-3: 168-178.

Leontiev, A. (1984) *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Ed. Cartago.

Leontiev, A. (2010). *El desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (17-26). México: Trillas.

López, A.; Solovieva, Y.; Quintanar, L. y García, M. (2017) Desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través del trabajo con cuentos en niños preescolares. *Cuadernos de Neuropsicología*. 11 (3), 209-225.

Luria, A. (1989) *El cerebro en acción*. México: Ed. Roca.

Mikadze, Y. (2014) The principles of plasticity in Lurian neuropsychology. *Psychology & Neuroscience*, 7 (4), 435-441.

Molina, N.; García, M.; Machinskaya, R. y Lázaro, E. (2013) Intervención neuropsicológica en un adolescente con problemas de aprendizaje. Estudio de caso. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 5 (1): 37-48.

Montealegre, R. (2005) la actividad humana en la psicología histórico cultural. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 33-42.

Morales González, M. A.; Lázaro García, E.; Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014) Evaluación y corrección neuropsicológica del lenguaje en la infancia. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 39-53.

Ostrosky Shejet, F. (2016) *Batería neuropsicológica para preescolares: BANPE: Manual de aplicación*. México: Manual Moderno.

Patiño, H. y López, A. (2014). *Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodológicos*. México: Manual Moderno.

Portellano, J. (2008) *Neuropsicología infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.

Quintanar Rojas, L.; Hernández Cinto, A.; Bonilla Sánchez, M. y Solovieva, Y. (2001) La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*. 9 (2), 164-180.

Quintanar Rojas, L., Hernández Cinto, A. L., Bonilla Sánchez, M. R., Sánchez Sánchez, A. R. y Solovieva, Y. (2001) La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*. 9 (2), 164-180.

Quintanar Rojas L. y Solovieva, Y. (2002) Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (1), 67-87.

Quintanar Rojas L. y Solovieva, Y. (2006) Métodos de corrección neuropsicológica en preescolares mexicanos con tda. *Revista de Psicología General*, 4 (11), 6-15.

Quintanar Rojas, L. (2011) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México. Ed. Trillas.

Quintanar, R. L., y Solovieva, Y. (2008). *Aproximación histórico-cultural: fundamentos teórico-metodológicos*. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar, y Y. Solovieva (Eds.) *Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas* (pp. 145-181). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto Colombiano de Neurociencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2013) *Evaluación neuropsicológica infantil breve*. México, Facultad de psicología, BUAP.

Rivera, A. y García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Porrúa.

Roselli, M.; Matute, M. y Ardila, A. (2010) *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.

Rueda-Revé, L.; Contador, I.; Fernández-Calvo, B.; Ramos, F.; Manga, D. y Villarejo, A. (2017) Utilidad de la batería luria diagnóstico neuropsicológico de adultos. *Papeles del Psicólogo*, 38 (3)

Salimina, N. (2010). *La función semiótica y el desarrollo intelectual*. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (129-137). México: Trillas.

Solovieva, Y.; Quintanar Rojas, L. y Bonilla, M.R. (2003) Análisis de las funciones ejecutivas en niños con déficit de atención. *Revista española de neuropsicología*. 5, 2, 163-176.

Solovieva, Y.; Quintanar Rojas, L. y Bonilla, M.R. (2004) Corrección neuropsicológica: una alternativa para el tratamiento de niños con trastorno por déficit de la atención. *Revista española de neuropsicología*. 6, (3), 171-185.

Solovieva, Y.; Quintanar Rojas, L y Lázaro García, E. (2006) Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6 (1), 9-20.

Solovieva, Y., Machinskaya, R., Bonilla, M.R. y Quintanar, L. (2007) Correlación neuropsicológica y electrofisiológica en niños con déficit de atención. *Revista Española de Neuropsicología* 9, 1-15.

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012) *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

Solovieva, Y., Machinskaya, R., Quintanar Rojas, L., Bonilla Sánchez, M. y Pelayo González, H. (2013) *Neuropsicología y electrofisiología del TDA en la edad preescolar*. México: Ed. BUAP. Colección Neuropsicología y Rehabilitación.

Solovieva, Y. (2013) El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación*, 25 (2), 131-135.

Solovieva, Y.; Mata Esquivel, A. y Quintanar Rojas, L. (2014) Vías de corrección alternativa para el Trastorno de Déficit de Atención en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 7 (1), 95-112.

Solovieva, Y. & Quintanar Rojas, L. (2014) Syndromic analysis of ADHD at preschool age according to A.R. Luria concept. *Psychology & Neuroscience*, 7 (4), 443-452.

Solovieva, Y.; Tejada, L; Lázaro García, E. y Quintanar Rojas, L (2015) Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29 (57), 153-174.

Talizina, N., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2010) La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 230.

Taype-Huarca, L. y Fernández-González, S. (2015) La neuropsicología infantil desde la perspectiva histórico-cultural. *Cuadernos de Neuropsicología*, 9 (3)

Torres González, C. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma De Puebla, México.

Vaquerizo-Madrid, J. (2005) Hiperactividad en el niño preescolar: descripción clínica. *Revista de Neurología*, 40 (1), 25-32.

Vigotsky, L.S. (2014). *Obras escogidas. Tomo II: Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Ed. Antonio Machado.

Vigotsky, L. S. (2012). *Obras escogidas. Tomo III: El problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Madrid: Ed. Antonio Machado.

Vigotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2).

White, H. y Shagun, S. (2014) *Diseño y métodos cuasiexperimentales*. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n. ° 8, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

Whitebread y Basilio (2012) Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16 (1).

Xomskaya, E. (2002) El problema de los factores en la neuropsicología. *Revista española de neuropsicología*, 4, 2-3: 151-167.

APARTADO VIII

Anexos

ANEXO 1

ENCUESTA SOBRE NIVEL SOCIOECONÓMICO (NSE):

Nombre del alumno/a:.....

Edad:..... Sexo:..... Sala:.....

Marque con una "X" la respuesta que considere adecuada:

EDUCACIÓN DEL PADRE	
1.Sin estudios o primaria incompleta	
2.Primaria completa o secundaria incompleta	
3.Secundaria completa o Terciaria/Universitaria incompleta	
4.Terciaria/Universitaria completa o Post grado	
EDUCACIÓN DE LA MADRE	
1.Sin estudios o primaria incompleta	
2.Primaria completa o secundaria incompleta	
3.Secundaria completa o Terciaria/Universitaria incompleta	
4.Terciaria/Universitaria completa o Post grado	
COBERTURA MÉDICA:	
1.Con cobertura médica (cualquier obra social o medicina prepaga)	
2.Sin cobertura médica (si sólo puede atenderse en Hospitales o centro de salud)	
OCUPACIÓN DEL PADRE	
1.Condición de Actividad:	
Activo:	Pasivo
1.Ocupado	1.Jubilado/pensionado
2.Desocupado	2.Otros (rentistas, becados, personas que reciben ayuda familiar)
2.Modalidad de inserción laboral (sólo para quienes respondieron ser ACTIVOS)	
1.Empleador (hasta con al menos 1 empleado)	
2.Empleado (en relación de dependencia, ya sea formal o informal)	
3.Por cuenta propia/independiente (sin personal)	
3.Nombre de la ocupación:	
OCUPACIÓN DE LA MADRE	
1.Condición de Actividad:	
Activo:	Pasivo
1.Ocupado	1.Jubilado/pensionado
2.Desocupado	2.Otros (rentistas, becados, personas que reciben ayuda familiar)
2.Modalidad de inserción laboral (sólo para quienes respondieron ser ACTIVOS)	
1.Empleador (hasta con al menos 1 empleado)	
2.Empleado (en relación de dependencia, ya sea formal o informal)	
3.Por cuenta propia/independiente (sin personal)	
3.Nombre de la ocupación:	
NIVEL DE VIVIENDA:	
1.Su hogar es:	

1. Propio	
2. Alquilado	
3. Prestada	
4. Otros	
2. Su vivienda es:	
1. Casa	
2. Departamento	
3. Monoambiente	
4. Otros	
3. ¿Dispone de los siguientes servicios?	
1. Luz	
2. Agua potable	
3. Cable/Tv satelital	
4. Telefonía:	
5. Internet	
6. Otros (especifique)	
4. ¿De cuántas habitaciones dispone su hogar?	
1. Una habitación	
2. Dos habitaciones	
3. Tres habitaciones	
4. Cuatro o más habitaciones	
INGRESOS:	
1. Relación ingresos- miembros del hogar:	
1. ¿Cuántas personas viven en el hogar?	
2. ¿Cuántas de ellas tienen trabajo actualmente	
3. ¿Cuántas de ellas aportan a los gastos del hogar?	
2. ¿Qué tipo de ingresos recibe Ud. y los demás miembros de su hogar?	
1. Ingresos del trabajo (independiente y/o en relación de dependencia)	
2. Pensión por viudez	
3. Jubilación	
4. Pensión por invalidez/incapacidad o discapacidad	
5. Asignación universal por hijo	
6. Cuota alimentaria (por divorcio)	
7. Otro plan social	
8. Otros (rentas, alquileres de propiedades)	
3. ¿Podría por favor estimar cuál es el importe mensual aproximado de los ingresos del hogar? (sumando todas las fuentes de ingreso)	
1. De \$ 2.000 a \$4.000	
2. De \$4.000 a \$10.000	
3. De \$10.000 a \$20.000	
4. Más de \$20.000	

¡MUCHAS GRACIAS POR LA INFORMACIÓN BRINDADA!

ANEXO 2

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TUTORES DE LOS NIÑOS

Su hijo/a ha sido seleccionado/a para participar de la investigación ***“Regulación voluntaria de la actividad en niños de preescolar. Un proceso de adquisición en la experiencia social”***, proyecto dirigido por el Doctorando Lic. Álvaro Muchiut. La propuesta busca trabajar con niños de 5 años de edad que asisten a preescolar con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿La implementación de un programa formativo en la etapa preescolar favorece la interiorización de los procesos de atención voluntaria y de regulación y control voluntario de la actividad? Es por ello que solicitamos su consentimiento para contar con la participación de su hijo/a.

Dicha participación implicará en la primera etapa: la administración individual de tests neuropsicológicos a cargo de estudiantes avanzados y licenciados en psicología. En una segunda instancia, con el grupo experimental, se implementará un programa de formación neuropsicológica durante el periodo de 3 meses, a cargo del Lic. Álvaro Muchiut los encuentros se realizarán 3 veces por semana, durante 1 hora cada uno. Y en una tercera y última etapa se volverá a evaluar individualmente al niño, con las mismas pruebas administradas en la primera instancia.

Por lo antes expuesto se solicita su consentimiento para la participación voluntaria de su hijo/a o tutelado/a en esta investigación:

En tal sentido:

He sido informado/a de que la participación en este estudio implicará una evaluación que indaga sobre el perfil neuropsicológico de mi hijo/a o tutelado/a. Entiendo que las pruebas están destinadas a personas de su edad y condición.

Me han informado que los resultados de este estudio serán empleados con fines científicos por lo cual la identidad de mi hijo/a o tutelado/a quedará en completo resguardo y confidencialidad. En ningún momento se utilizará nombre y apellido, sino que se le designará un número o sigla. A su vez, ninguna persona ajena a la investigación podrá acceder a los formularios o resultados de los test administrados. Los mismos serán guardados por el tiempo de un año y luego destruidos.

El hecho de que mi hijo/a o tutelado/a participe en la investigación no le implicará ningún riesgo o molestia. La administración de las pruebas se realizará en el ámbito escolar y no le causará estrés o angustia ya que se trata de tareas simples y de fácil y rápida realización.

Soy libre de retirar a mi hijo/a o tutelado/a de esta investigación en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo.

Ante lo informado, doy mi consentimiento de participación de mi hijo/a o tutelado/a (nombre y apellido del alumno) _____ en forma voluntaria a los __ días del mes de _____ de 2017.

Firma del padre/madre/tutor

Aclaración

ANEXO 3

ESTRUCTURA GENERAL DE LAS SESIONES DE JUEGO – PROGRAMA

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

Objetivos:

- Desarrollar el juego desplegado de roles.
- Formar la posibilidad de que el niño se someta a las reglas de trabajo.
- Incrementar el desarrollo del lenguaje.
- Fomentar la realización de la actividad en sus eslabones centrales de planeación, ejecución y verificación.
- Favorecer la imaginación del niño.

1. Saludo	De manera inicial se pretende establece una buena relación con los niños, se presenta o repasa la estructura de la sesión y las reglas mediante el apoyo de láminas.
2. Activación	Mediante al apoyo de dinámicas de locomoción, establecimiento de ritmos, etc. Se pretende generar condiciones apropiadas para iniciar el programa propiamente.
3. Recuento de la sesión previa	Se realiza un análisis que corresponda a las actividades realizadas con anterioridad. De ser necesario se recomienda emplear materiales concretos o perceptivos para mediatizar el recuerdo.
4. <u>Planeación:</u> Presentación y Reflexión del tema propuesto correspondiente el juego	Mediante el empleo distintos materiales (en las sesiones iniciales a través de imágenes reales y posteriormente mediante símbolos), se introduce a la presentación del tema. En el pizarrón de la salita los niños participan oralmente en cada una de las etapas de la planeación comentando sus propias ideas. Dirigiendo con preguntas específicas la participación de los niños. ¿Conocen esto?, ¿Dónde lo han visto?, ¿Cómo se usa?, ¿Quiénes lo usan?, etc.
5. <u>Ejecución:</u> Actividades de juego temático de roles.	Se realizarán distintas actividades de acuerdo a los juegos presentados, las cuales están relacionadas con el tema presentado. Se reparten los roles (a solicitud espontánea de los niños, por asignación del coordinadora del juego o por azar), se procede a jugar siguiendo el plan elaborado.
6. <u>Verificación:</u> Reflexión sobre la actividad realizada	Una vez finalizada la actividad correspondiente a cada sesión se dirigirán preguntas específicas de acuerdo al contenido de la actividad desarrollada. Y sobre su opinión

	del juego (apoyado objetos o láminas). ¿Le agrado o no? y ¿por qué? , ¿Fue de acuerdo a lo que presentó al inicio?, ¿Alguien no siguió las reglas?, ¿Qué podríamos jugar mañana?
7. Cierre y Despedida	De ser posible se realiza una última técnica de cierre grupal y se procede a almacenar los materiales en su lugar correspondiente. Finalmente se procede a despedir al grupo designado a través de una tarjeta que mediatice la acción.

Programa de actividades de Juego de Roles Sociales.

JUEGO 1: “DOCTOR”	
ROLES	<p>Doctor, enfermera, recepcionista, Pacientes: dolor de estómago, cabeza, pies, manos, brazos, ojos, piernas. La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (bata blanca, lentes, gorro); más adelante esto se evita.</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores significan el turno de entrada de pacientes. Recepcionista tiene orden externo (orden de colores elaborado). Cada paciente recibe una ficha. Recepcionista llama a los pacientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los pacientes entran por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de la llegada de los pacientes. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc. Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los pacientes se ponen en fila en sus asientos en el pasillo de acuerdo a este orden. el doctor revisa/controla a los pacientes y les da una receta/medicación</p>
ACCIONES	<p>Entrada del paciente. Uso de turnos. Preguntas y saludos. Ubicarse en la sala de espera. Revisión del paciente. Ayuda la enfermera. Receta y sugerencias. Pago de la consulta. Despedida y entrada del siguiente paciente. Paso a la farmacia, compra y pago del medicamento. Despedida.</p>
OBJETOS	<p>Mesa, hojas de papel, lápiz, sillas, fichas de colores, objetos que materializan roles: lentes del doctor, algodón, estetoscopio, curitas, vendas, gasas para cubrir los ojos, bufanda que tapa la garganta del paciente, bastón del paciente, etc.</p>

JUEGO “TRANSPORTE PÚBLICO”	
ROLES	Conductor, Pasajeros, policía, persona con discapacidad.
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores para indicar el alto o el avance del colectivo. (Rojo está avanzando y los pasajeros no pueden bajar; Verde, el colectivo está estacionado y los pasajeros pueden descender)</p> <p>Sonido (silbato) para indicar la parada de los pasajeros.</p> <p>Distintas figuras geométricas que indican el lugar o asiento en el colectivo.</p> <p>Símbolo de persona con discapacidad.</p> <p>Señales para indicar el lugar de personas discapacitadas</p> <p>Señales del Semáforo: de alto, avance o precaución (círculos verde, rojo y amarillo)</p>
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • El colectivo comienza su recorrido mientras suben pasajeros a lo largo del trayecto. • Cada pasajero hace la parada al colectivo. (levantando la mano) • Los pasajeros suben, pagan su pasaje (con la tarjebus) y toman asiento en el lugar correspondiente dependiendo de la figura que se les otorgue, respetando la señal de personas discapacitadas. • La persona con discapacidad tomará su asiento en el lugar indicado para él. • Durante el recorrido el chofer deberá respetar las señales de tránsito que el policía realice. • Cada pasajero va pidiendo la parada conforme a las señales.
OBJETOS	<p>Sillas, Distintas figuras geométricas, fichas de colores, silbato, lugares reservados para personas con discapacidad.</p> <p>Objetos que materializan roles: Volante, tarjebus, estrella para indicar al policía, etc.</p>

JUEGO “ESCUELA”	
ROLES	Directora, Maestro(a) de grupo, Profe de educación física, Alumnos, Portera.
SIMBOLIZACIÓN	Círculos de color rojo y verde para señalar la entrada o no, de los alumnos. Fichas de colores que significan el turno para revisión de tareas de los alumnos por parte del maestro. Señales que indiquen guardar silencio mientras los alumnos están en clase. Silbato para indicar el momento de salir al recreo. Juego en el patio de la escuela.
ACCIONES	Entrada de los niños al salón en orden y sentarse en sus respectivos asientos. Saludo o frase del día La maestro (a) imparte la clase a sus alumnos (cambiando el rol del maestro cada día) El maestro revisa tareas en el orden en que vayan finalizando los alumnos. Los alumnos salen al recreo (al sonido de la campana o silbato). Los alumnos regresan a clases (al sonido de la campana o silbato) y anotan la tarea. Los alumnos salen de la escuela
OBJETOS	Mesas, sillas, hojas de papel, lápices, fichas de colores, señal para indicar silencio, silbato o campana.

JUEGO “SUPERMERCADO”	
ROLES	<p>Diversos vendedores para: carnicería, verdulería, fiambrería, panadería. Cajeras Clientes La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores significan el turno de los compradores. El ayudante del encargado del puesto tiene orden externo (orden de colores elaborado). Cada comprador recibe una ficha. Ayudante llama a los compradores por orden de colores. Los compradores pasan por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de la compra. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc. Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los compradores se ponen en fila de acuerdo a este orden. La lista del supermercado. Utilización de fichas para representar el dinero</p>
ACCIONES	<p>Llegada del comprador, saludo y toma de turno. Comenta con el encargado del supermercado dónde está el puesto de lo que quiere comprar. El cliente carga en su carrito lo que necesita. Paga a la cajera- Despedida del comprador. Paso del siguiente comprador.</p>
OBJETOS	<p>Mesa, hojas de papel, lápiz, sillas, fichas de colores, objetos que materializan roles: dinero (monedas y billetes), canasta o bolsa para las compras</p>

JUEGO “CINE”	
ROLES	<p>Taquilla, asistentes, distribuidor de asientos, el que controla recibe los boletos de entrada a la sala de cine, vendedores en la dulcería, guardia, etc.</p> <p>La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos, más adelante esto se evita.</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de doble simbolización: color forma; cifra y color; cifra y forma; color y objeto; etc. Significan ubicación de fila y asiento. Ejemplo: fila roja asiento círculo. Las filas y sillas están marcadas: filas con color, sillas con forma. Los espectadores buscan su propio asiento, o bien, el distribuidor de asiento los ayuda a encontrar su asiento. Cada espectador recibe una ficha.</p>
ACCIONES	<p>Compra de boletos. Comprar pororó y bebidas. Entrada al cine. Ubicación de asientos por fichas. Ayuda y verificación mutua. Presentación de la película Salida organizada del cine.</p>
OBJETOS	<p>Sillas, fichas con doble simbolización, escena, etc.</p>

JUEGO “BOMBEROS”	
ROLES	<p>Persona que pide ayuda a los bomberos, telefonista, jefe de bomberos, diversos bomberos, conductor del camión de bomberos, mecánico, supervisor, médico.</p> <p>Atributos: casco, gabardina o impermeable, botas, cubre bocas.</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores significan el turno de los bomberos.</p> <p>El supervisor tiene orden externo (orden de colores elaborado) de cómo irán abordando los bomberos en el camión.</p> <p>Cada bombero recibe una ficha.</p> <p>Supervisor llama a los bomberos por orden de colores. Los bomberos pasan por turnos señalando su ficha.</p> <p>Uso de fichas para orden de abordar el camión de bomberos.</p> <p>Como orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc.</p> <p>Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p> <p>Se distribuyen las fichas.</p> <p>Los bomberos se ponen en fila de acuerdo a este orden.</p>
ACCIONES	<p>Llamar por teléfono a la central de bomberos.</p> <p>El telefonista responde y anota la dirección a dónde acudir.</p> <p>El jefe de bomberos enciende la alarma, forma a los bomberos en fila y les da su ficha de turno.</p> <p>El mecánico revisa el camión de bomberos.</p> <p>El conductor revisa su camión y se prepara para salir.</p> <p>Los bomberos suben al camión en orden según la ficha.</p> <p>El supervisor revisa que el camión esté listo, lleve agua, mangueras y que todos los bomberos suban en orden.</p> <p>El supervisor verifica que el camión salga de la central de bomberos.</p> <p>Los bomberos apagan el incendio y regresan a la central.</p> <p>El supervisor verifica que entre el carro y que todos los bomberos estén bien.</p> <p>Si algún bombero está herido o quemado deberá pasar al médico.</p> <p>El médico lo explora y le da indicaciones.</p>
OBJETOS	<p>Mesa, teléfono, libreta, lápiz, camión, mangueras, agua, fichas de colores, objetos que materializan roles y objetos para simbolizar objetos presentes (cascos, mangueras, agua, fuego, escalera, camión).</p>

JUEGO “PELUQUERÍA”	
ROLES	<p>Recepcionista, peluqueros, maquillistas, manicuristas, personal de limpieza, cajero, personal de seguridad, clientes, etc.</p> <p>La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes.</p> <p>Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (tijeras, peine, espejo, barniz de uñas, limas, moños); más adelante esto se evita.</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores significan el turno de entrada de los clientes.</p> <p>Recepcionista tiene el orden externo (orden de colores elaborado).</p> <p>Cada cliente recibe una ficha.</p> <p>Recepcionista llama a los clientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los clientes entran por turnos señalando su ficha.</p> <p>Como orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc.</p> <p>Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p> <p>Se distribuyen las fichas.</p> <p>Los clientes se ponen en sus asientos en la sala de espera de acuerdo a este orden.</p>
ACCIONES	<p>Llegada de clientes de acuerdo a la fila.</p> <p>Elección del corte de pelo que desean. (revistas)</p> <p>Los peluqueros reciben a los clientes, preguntan el corte de pelo que desean.</p> <p>El peluquero muestra el espejo al cliente.</p> <p>Cliente y peluquero verifican el corte de pelo.</p> <p>El peluquero da la nota de pago al cliente</p> <p>El cliente paga en la caja, verifica su cambio</p> <p>Variantes: juego de maquillaje y manicure para las niñas.</p>
OBJETOS	<p>Cuadros de cartón, fichas para la señalización, pedazos de papel, tijeras, espejo, fichas, batas de papel.</p>

ANEXO 4