

La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares

The thematic role-playing activity in the constitution of reflective thinking in pre-school children

L'activité du jeu thématique de rôles dans la formation de la pensée réfléchie chez le préscolaires

A atividade de jogo temático de rol na formação do pensamento reflexivo em pré-escolares

Fecha de recepción: 26 DE MAYO DE 2009 / Fecha de aceptación: 3 DE SEPTIEMBRE DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ-MORENO

EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA
c.gonzalezm@javeriana.edu.co

YULIA SOLOVIEVA

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, PUEBLA, MÉXICO
yulia.solovieva@fsic.buap.mx

LUIS QUINTANAR-ROJAS

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, PUEBLA, MÉXICO
lquinqr@siu.buap.mx

Resumen

Actualmente, la neuropsicología infantil aporta la elaboración de métodos útiles para la solución de problemas del desarrollo. Este artículo presenta los resultados de la aplicación del método de juego de roles, en una población colombiana del último nivel de preescolar (48 niños entre los 5 y 6 años de una institución educativa regular privada), en la formación del pensamiento reflexivo. Al grupo experimental se le aplicó el método de juego temático de roles que, de acuerdo con la concepción de Vygotsky y Elkonin, garantiza la adquisición de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar. El análisis pre-test / post-test permitió observar cambios importantes en la actividad escolar de los niños del grupo experimental después de la intervención.

Palabras clave

Juego temático de roles sociales, pensamiento reflexivo, enfoque histórico-cultural de Vygotsky, desarrollo psicológico, evaluación e intervención.

Palabras clave descriptor

Neuropsicología, psicología infantil, psicología educativa, características psicológicas, pruebas psicológicas, evaluación preescolar.

Transferencia a la práctica

Este estudio constituye un material de referencia que permite realizar acciones de prevención de dificultades de aprendizaje, desde las etapas más tempranas de la escolaridad. Así mismo, plantea una forma de intervención innovadora para la formación gradual de la actividad intelectual, por etapas, dentro del aula de clase, de acuerdo con las características de la edad psicológica. Como resultado, se logra el desarrollo psicológico general de la personalidad de los niños y no sólo de aspectos aislados de su psique. Esta investigación da la posibilidad de implementar el programa en instituciones educativas públicas y privadas. La evaluación se puede realizar a niños desde transición hasta segundo de primaria. La intervención podría ser usada con niños de una amplia gama de edades.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

González-Moreno, C. L.; Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.

Key words author

Social role play thematic game, reflective thinking, Vygotsky's cultural-historical approach, psychological development, evaluation and intervention.

Key words plus

Neuropsychology, child psychology, educational psychology, psychological characteristics, psychological testing, preschool evaluation.

Abstract

Currently, child neuropsychology contributes developing useful methods for solving development problems. This article presents the applying results of role playing method in a Colombian population in the last school levels (48 children between 5 and 6 years old of a regular private educational institution), in the reflective thought education. The experimental group was applied the thematic roles play method and, according to Vygotsky and Elkonin, it ensures the acquisition of psychological neoformations of the preschool age. The pre-test / post-test analysis helped to show important changes in school activities of the experimental group children after the intervention.

Transference to practice

This study establishes a reference material that allows performing preventive actions of learning difficulties, from the earliest stages of schooling. It also raises a way of innovative intervention for the gradual formation of intellectual activity in stages within the classroom, according to the old psychological characteristics. As a result, it achieves the general psychological development of children's personality and not just isolated aspects of their psyche. This research offers the possibility to implement this program in public and private educational institutions. The test can be made to children from transition grade to second grade. The intervention could be used with children of a wide range of ages.

Mots clés

Jeu thématique de rôles sociaux, pensée réfléchie, optique historique-culturelle de Vygotsky, développement psychologique, évaluation et intervention.

Mots clés descripteur

Neuropsychologie, psychologie de l'enfant, psychologie de l'éducation, caractéristiques psychologiques, tests psychologiques, évaluation d'âge préscolaire.

Résumé

Actuellement, la neuropsychologie des enfants contribue à l'élaboration de méthodes utiles à la solution de problèmes liés au développement. Cet article présente les résultats de l'application de la méthode du jeu de rôles, au sein d'une population colombienne de dernière année de préscolaire (48 enfants de 5-6 ans dans une institution éducative régulière privée), dans la formation de la pensée réfléchie. La méthode qui, selon les concepts de Vygotsky et Elkonin, garantit l'acquisition des néoformations psychologiques de l'âge préscolaire, a été appliquée au groupe expérimental. L'analyse pré test et pos test a permis l'observation de changements importants dans l'activité scolaire des enfants du groupe expérimental après l'intervention.

Transfert à la pratique

Cette étude est un matériel de référence qui permet la réalisation d'actions de prévention de difficultés d'apprentissage dès l'âge le plus précoce de scolarité. Par là même, il formule une manière d'intervention innovatrice pour la formation graduelle de l'activité intellectuelle, par étapes, dans la salle de classe, en rapport aux caractéristiques de l'âge psychologique. Le résultat : arriver au développement psychologique général de la personnalité des enfants et non seulement d'aspects isolés de leur psyché. Cette recherche offre la possibilité d'implémenter le programme dans des institutions éducatives publiques et privées. L'évaluation peut être réalisée chez les enfants depuis la maternelle jusqu'en deuxième année d'enseignement primaire. L'intervention pourrait être utilisée avec des enfants d'âges plus variés.

Palavras-chave autor

Jogo temático de rol social, pensamiento reflexivo, enfoque histórico-cultural de Vygotsky, desenvolvimiento psicológico, avaliação e intervenção.

Palavras-chave descritor

Neuropsicologia, psicologia infantil, psicologia educacional, características psicológicas, testes psicológicos, avaliação pré-escolar.

Resumo

Atualmente, a neuropsicológica infantil contribui com a elaboração de métodos úteis para a solução de problemas de desenvolvimento. Este artigo apresenta os resultados da aplicação do método de jogo de rol, em uma população colombiana do último nível de pré-escolar (48 crianças entre os 5 e 6 anos de uma instituição educativa regular particular), na formação do pensamento reflexivo. Ao grupo experimental foi aplicado o método de jogo temático de rol que, de acordo com a concepção de Vygotsky e Elkonin, garante a aquisição das neoformações psicológicas da idade pré-escolar. A análise pré-teste / pós-teste permitiu observar mudanças importantes na atividade escolar das crianças do grupo experimental depois da intervenção.

Transferência à prática

Este estudo constitui um material de referência que permite realizar ações de prevenção de dificuldades de aprendizagem, desde as etapas mais prematuras da escolaridade. Assim como, propõe uma forma de intervenção inovadora para a formação gradual da atividade intelectual, por etapas, dentro da sala de aula, de acordo com as características da idade psicológica. Como resultado, consegue-se o desenvolvimento psicológico geral da personalidade das crianças e não só de aspectos isolados de sua psique. Esta pesquisa oferece a possibilidade de implementar o programa em instituições educativas públicas e particulares. A avaliação pode ser realizada em crianças desde transição até o segundo ano do primário. A intervenção poderia ser usada com crianças de um amplo leque de idades.

Introducción

De acuerdo con Lev Vygotsky, el proceso de adquisición de la experiencia histórico-cultural es la fuente principal del desarrollo del niño. El papel de la sociedad es garantizar de manera óptima este proceso de adquisición, mediante la organización adecuada del proceso educativo, cuyo lugar principal lo ocupa el niño, junto con el maestro (Solovieva & Quintanar, 2005). Al principio, el adulto utiliza las acciones concretas con su lenguaje verbal externo para dirigir la actividad del niño. El niño gradualmente interioriza esos tipos de ayuda; posteriormente, el lenguaje del adulto ya no es necesario, debido a que el lenguaje del propio niño es el que dirige las actividades. Desde el enfoque histórico-cultural, éste es el nivel óptimo de desarrollo psicológico del niño preescolar e indica el nivel adecuado de preparación del niño para la escuela.

La educación preescolar debe garantizar la formación de habilidades mínimas necesarias para el aprendizaje escolar y proporcionar las bases positivas de personalidad del niño. Además, el paso de la etapa preescolar a la escolar forma parte de un momento decisivo en el desarrollo del niño. Por esta razón, es importante evaluar a los niños que ingresan a la primaria no sólo para determinar su nivel de preparación para la actividad escolar, sino también para brindar, en su caso, el apoyo correctivo necesario (Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva, Quintanar & Lázaro, 2006).

Como antecedentes investigativos, hay que mencionar que, desde hace diez años, en la Benemérita Universidad de Puebla en México se adelantan importantes investigaciones desde el enfoque histórico-cultural. Así, se han implementado pruebas a poblaciones de preescolares que asisten a jardines urbanos oficiales, urbanos privados y rurales del Estado de Puebla (Lázaro, 2001; Rueda, 2001). Los resultados de estas investigaciones mostraron que la falta de preparación repercute en el fracaso escolar y en los problemas de aprendizaje; así mismo, concluyen que el pensamiento reflexivo es una neoformación en la edad preescolar que facilita la preparación para la escuela (Solovieva & Quintanar, 2008). De la misma manera, en el preescolar, como ratifica Marco Raúl Mejía (2006), se sientan las bases de las capacidades esenciales de aprendizaje, siendo la formación del pensamiento reflexivo desde las primeras etapas de escolaridad una meta fundamental en la escuela y en el sistema educativo que asegura la participación activa, creativa y responsable de los estudiantes como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de problemas.

El pensamiento reflexivo es una exigencia de la sociedad actual, porque hablar de pensamiento reflexivo nos remite al concepto de pensar para aprender, teniendo en cuenta a un individuo intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia, responsable de su propio aprendizaje. Por ello, el desarrollo del pensamiento reflexivo en la escuela se convierte en un reto que le permite al estudiante aprender a usar sus habilidades intelectuales, a definir sus propios procesos de pensamiento y a determinar en qué tipos de situaciones son aplicables.

En esta investigación, el pensamiento reflexivo se define como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González, 2009).

De acuerdo con los seguidores de Lev Vygotsky (Davidov, 2000; Elkonin, 1980; Obukhova, 1995; Salmina & Filimonova, 2001), la actividad que

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo es resultado de un trabajo de investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, en el cual se presenta el impacto de un programa de intervención en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares, que utiliza la actividad de juego temático de roles sociales, por ser una actividad rectora en esta edad. Este trabajo estuvo bajo la tutoría de Félix Gómez, con la valiosa asesoría científica, conceptual y metodológica de Yulia Solovieva, Luis Quintanar-Rojas y María Caridad García-Cepero.

garantiza el pensamiento reflexivo en la edad preescolar es el juego temático de roles sociales. En el juego de roles, se potencian los aspectos indispensables para el desarrollo de la personalidad del niño y para su preparación escolar. 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 (Elkonin, 1980). Esta comprensión, por su parte, constituye la base para el surgimiento del pensamiento reflexivo, el cual permite al sujeto regular su actividad y someterse a las reglas y a las situaciones de la sociedad. Además, posibilita el desarrollo de la imaginación y la formación de la esfera voluntaria, para retomar cada vez más acciones objetivas y verbales, teniendo en cuenta los objetivos del adulto en un primer momento y después los propios al hacer uso de su lenguaje verbal externo y después internalizar las acciones, para llegar al plano interno. La actividad de juego de roles sociales permite la formación de los motivos e intereses en el niño en edad preescolar. Así mismo, facilita la regulación consciente de la conducta, la consolidación de los procesos involuntarios y la preparación de los procesos voluntarios (Solovieva & Quintanar, 2005).

Este artículo pretende presentar el impacto de una intervención que emplea la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en niños preescolares. Este artículo se ha organizado en tres apartados: el primero presenta la metodología empleada en el estudio; el segundo analiza los resultados; por último, reflexiona acerca de las aportaciones y utilidades del tipo de intervención que se usa.

Metodología

Diseño

El estudio se planteó como una investigación de diseño mixto que incorpora elementos de diseño cuasi-experimental pre-post y tipo descriptivo, orientado por principios de metodología microgenética. De esta forma, se identificaron cambios cognitivos, a partir de un estado inicial, que se determinó por medio de una línea de base, para luego hacer una intervención durante cinco meses, lo cual permitió evidenciar cambios en los procesos cognitivos.

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 (transición) de una institución educativa preescolar regular privada.

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 (2003a y b). 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 *La utilización de la actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo*, diseñado en esta investigación (González, 2009). La tabla 1 muestra las características generales de la población.

Tabla 1
Características de la población estudiada de acuerdo con su procedencia, edad y género

Procedencia	Edad media	Género	
		F	M
Control	5,1	12	12
Experimental	5,2	9	15
Total	5,1	21	27

En la investigación, se utilizaron dos tipos de instrumentos: uno para la evaluación y otro para la intervención.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron:

- Protocolo "Evaluación de preparación del niño para la escuela", propuesto por Solovieva y Quintanar, 2003b (Tabla 2).
- Rendimiento escolar (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño escolar por medio de la observación pedagógica).
- Medición de la línea base de cada niño.

La evaluación de preparación del niño para la escuela planteada por Yulia Solovieva y Luis Quintanar (2003a) está basada en la concepción de las neoformaciones de la edad preescolar (Elkonin, 1980; Salmina & Filimonova, 2001; Solovieva, Quintanar & Lázaro, 2006). Las *neoformaciones* son aquellos procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían anteriormente, es decir, que surgieron como resultado de esta edad. En la edad preescolar, estas neoformaciones psicológicas son el inicio de la actividad voluntaria, la imaginación, el sentido y la jerarquía de los motivos y la reflexión (Davidov, 2000; Salmina & Filimonova, 2001).

En la tabla 2 se presenta la estructura de la evaluación de preparación de los niños para la escuela de acuerdo con las neoformaciones básicas de esta edad.

Se consideró el programa de intervención *El desarrollo de la actividad de juego*, propuesto por Yulia Solovieva (en García, 2005). A partir de esa propuesta, se diseñó el programa implementado con el grupo experimental y se utilizó la actividad de juego temático de roles, por ser la actividad rectora de esta edad. La actividad rectora se puede definir como la que dirige el desarrollo

psicológico en el individuo. En este sentido, la actividad rectora es la que determina los cambios básicos en la psique del niño en una edad dada, en la cual surgen, se forman y reconstruyen los procesos psíquicos particulares (Solovieva & Quintanar, 2008). El desarrollo intelectual se determina por la vivencia exitosa y adecuada de la actividad rectora en cada una de las etapas, la cual garantiza la aparición de las formaciones psicológicas básicas, como logros específicos del desarrollo psicológico (Solovieva & Quintanar, 2008).

Tabla 2
Estructura del esquema de evaluación de la esfera psicológica en el niño preescolar (Quintanar & Solovieva, 2003b)

Áreas	Tareas
Memoria mediatizada	• Recordar instrucción inicial.
<i>Esfera voluntaria</i>	
Lenguaje voluntario	• Contar del 10 al 1. • Responder preguntas.
Acciones voluntarias	• Trazar líneas siguiendo la dirección indicada.
Movimientos voluntarios	• Mostrar cómo maneja un conductor. • Mostrar cómo corre el caballo.
<i>Lenguaje</i>	
Función reguladora	• Brincar siguiendo el lenguaje verbal del adulto. • Brincar siguiendo el lenguaje verbal externo propio.
Función generalizadora	• Decir qué palabra es más larga. • Responder preguntas: <i>¿qué hiciste ayer?, ¿qué vas a hacer mañana?</i> • Completar oraciones.
Función mediatizadora	• Recordar el orden de las figuras.
Personalidad	• Percepción del entorno.
Habilidades matemáticas previas	• Correspondencia. • Seriación. • Igualar conjuntos.
Pensamiento	• Semejanzas y diferencias. • Categorización.
Habilidades conversacionales	• Turnos conversacionales. • Coherencia en el tema.
Actividad lúdica	• Juego libre (conocimiento del juego: objetivos, reglas y roles). • Juego dirigido (organización de la actividad).

La evaluación se llevó a cabo de manera individual en una sesión de aproximadamente 50 minutos.

Para el análisis de la información en la evaluación se asignaron las siguientes puntuaciones:

1. Imposibilidad para resolver la tarea.
2. Ejecución con errores o con algún tipo de ayuda.
3. Ejecución correcta y sin errores.

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

Durante los cinco meses del programa de intervención, las profesoras de transición de una institución educativa lograron conocer su estructura, bases conceptuales y metodológicas. Así, las especialistas tuvieron acce-

so al conocimiento y uso de herramientas teóricas y procedimentales en la tarea de contribuir a que niños preescolares de 5 a 6 años se beneficiaran de la actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo, fundamentadas desde el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky (Davidov, 2000; Elkonin, 1980). Se buscó propiciar en las profesoras reflexiones que enriquecieran sus herramientas de trabajo y les permitieran llevar a cabo una acción en el aula, razón por la que se hicieron talleres de capacitación teórico-prácticos.

Durante las sesiones de intervención, se realizaron los siguientes juegos de roles: la familia, el circo, el juego de castillos, los bomberos, la pizzería, el colegio, el museo, el almacén de computadores, el torneo de ajedrez, el partido de fútbol, el supermercado, la escuela de arte, la biblioteca, la tienda de ropa, el hospital, el restaurante, el cine, la librería, el taller de carros y la tienda de disfraces.

En cada una de las sesiones de intervención, se realizaron las siguientes actividades: (1) Activación de conocimientos previos (uso de herramientas culturales: juguetes, fotografías, imágenes, objetos cotidianos). (2) Planeación y organización de la actividad: selección de objetos y materiales a utilizar, distribución de roles. (3) Juego de roles. (4) Análisis del juego de roles. Aquí, por medio de una conversación reflexiva, los niños tuvieron la oportunidad de conversar respecto al rol que habían asumido, el cumplimiento de reglas que se generaban durante el juego y se hacían propuestas para las sesiones siguientes. (5) Dibujo de algunos objetos utilizados y/o actividades realizadas.

Teniendo en cuenta la formación de las acciones intelectuales por etapas: material, perceptiva y lógico-verbal (Galperin & Kabilnitskaya, 1974), se hizo una propuesta novedosa en este estudio en lo que se refiere a etapas del pensamiento reflexivo, manifestaciones del pensamiento reflexivo y tipos de apoyo (González, 2009). Por tratarse de niños preescolares, sólo se hizo el análisis de las dos primeras etapas: (1) Etapa de acciones materializadas y perceptuales generalizadas. (2) Etapa de lenguaje verbal externo. Las manifestaciones del pensamiento reflexivo que se proponen son: (1) Expresiones reflexivas. (2) Acciones reflexivas. Se plantean tres tipos de apoyo, tanto para la evaluación como para la intervención. El primero está relacionado con las herramientas del ambiente, el segundo con el lenguaje verbal del adulto y el último tiene que ver con las ayudas del niño hacia sí. Estos tipos de apoyo se derivan de un núcleo fundamental del enfoque histórico-cultural propuesto por Vygotsky (1995a, 1995b, 1997), denominado zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual se refiere a la posibilidad que tiene el niño para realizar ciertas acciones y actividades, no de manera indepen-

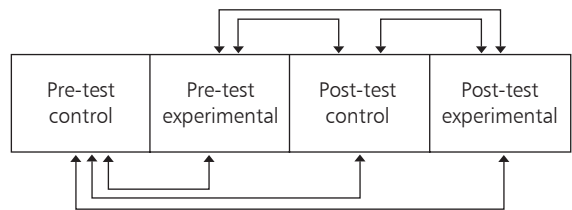
diente, sino en colaboración con el adulto o con un par con mayor experiencia o capacidad.

Resultados

Para obtener los resultados se consideró importante realizar un análisis cuantitativo univariado de la varianza (ANOVA, analysis of variance) y multivariado (MANOVA, multivariate analysis of variance) por ser estadísticos robustos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2000) y para reducir el error Tipo I al haber más de una variable.

Inicialmente, se analizaron los grupos mediante pruebas ANOVA y MANOVA de medidas repetidas y se construyó una nueva variable denominada Grupo-Tiempo (Grupo: control y experimental; Tiempo: pre-test y post-test), debido a que se identificó una interacción disordinal (Hair *et al.*, 2000) entre las variables independientes. Esta variable reunió cuatro grupos de puntajes: control-Pre, experimental-Pre, control-Post, experimental-Post. Esto permitió identificar diferencias significativas en los cuatro grupos de puntajes comparados, como se observa en la Figura 1.

Figura 1
Grupos de puntajes comparados



En general, se encontró que el grupo experimental-Post mejoró el desempeño con respecto a los otros grupos. Los resultados de la evaluación final de preparación del niño para la escuela al utilizar el análisis estadístico univariado y multivariado de medidas repetidas revela diferencias significativas a favor del grupo experimental. El grupo experimental-Post incrementó su media a 9,74 en el nivel general de preparación como se observa en la tabla 3, mientras que el grupo de control se mantuvo prácticamente en el mismo nivel de ejecución que refleja el porcentaje bajo de las respuestas correctas.

En la figura 2 se evidencia que la media en los grupos de control y experimental para el pre-test es similar. En el grupo de control, hay dos casos atípicos que están por debajo del promedio general. En el post-test, se evidencia un cambio significativo a favor del grupo experimental, el cual se acerca a 10. Un niño en este grupo está por debajo del promedio del grupo; sin embargo, está en la escala de 9 a 10. En el grupo de control, el cambio es muy pequeño. Un niño de este grupo está muy por debajo del promedio general. La desviación estándar para el grupo experimental en el

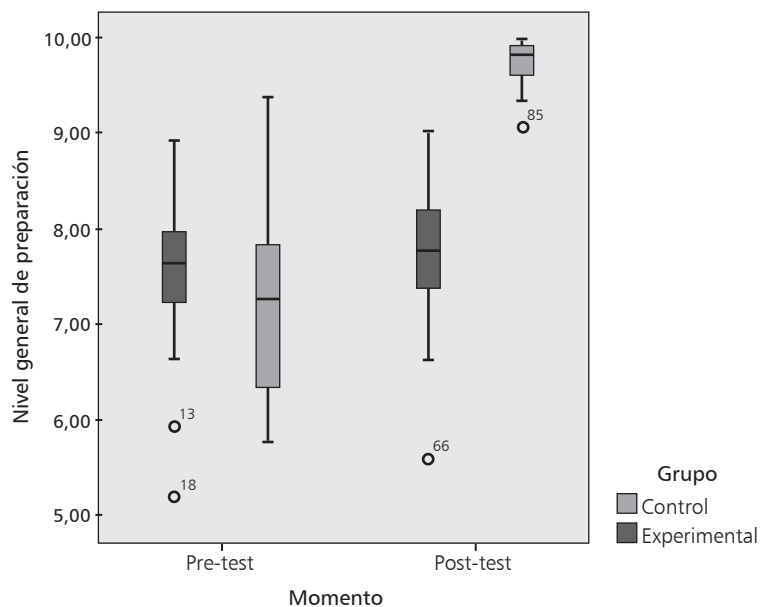
pre-test es muy amplia y en el post-test se reduce bastante, lo cual indica que el nivel general del grupo es muy homogéneo en lo que se refiere al nivel general de preparación para la escuela. El progreso es bastante notorio, porque todos adquieren un nivel muy similar en las áreas que hacen parte del protocolo utilizado. Mientras que en el grupo de control no se ve un cambio. Estos resultados se confirman con el seguimiento en relación con el desempeño escolar, mediante la observación y el rastreo pedagógico, ya que la profesora del grupo experimental afirma que el desempeño de los niños en general es muy bueno. A diferencia del grupo de control, cuya profesora afirma que el desempeño escolar de los niños es bastante bajo.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos para el nivel de preparación post-test

Variable	Post-test	
	Control	Experimental
	Media (desviación estándar)	Media (desviación estándar)
Nivel general de preparación ^a	7,73 (0,74)	9,74 (0,22)
Memoria mediatizada ^b	2,33 (0,71)	3,00 (0,00)
Esfera voluntaria ^b	2,24 (0,34)	2,76 (0,14)
Lenguaje ^b	2,44 (0,25)	2,95 (0,05)
Percepción del entorno ^b	2,83 (0,25)	2,98 (0,28)
Habilidades matemáticas previas ^b	2,24 (0,42)	2,97 (0,11)
Pensamiento ^b	2,23 (0,28)	2,90 (0,18)
Habilidades conversacionales ^b	2,22 (0,54)	2,85 (0,21)
Actividad lúdica ^b	2,02 (0,37)	2,94 (0,08)

a. La escala es de 1 a 10, donde 1 es lo mínimo y 10 es lo máximo.
b. La escala es de 1 a 3, donde 1 es lo mínimo y 3 lo máximo.

Figura 2
Cajas y bigotes para el nivel general de preparación



En el grupo experimental-post, se encontraron diferencias estadísticas significativas con respecto a los demás grupos, como muestra la tabla 4.

Tabla 4
 Comparación por pares para el nivel general de preparación

Grupo* Tiempo	Grupo* Tiempo	Diferencias entre medias	Error típico	Significación ^a
	Experimental- Pre	0,33	0,21	0,81
Control-Pre	Control-Post	-0,23	0,21	1,00
	Experimental- Post	-2,24*	0,21	0,00
Experimental- Pre	Control-Pre	-0,33	0,21	0,81
	Control-Post	-0,56	0,21	0,06
	Experimental- Post	-2,57*	0,21	0,00
Control-Post	Control-Pre	0,23	0,21	1,00
	Experimental- Pre	0,56	0,21	0,06
	Experimental- Post	-2,00*	0,21	0,00
Experimental- Post	Control-Pre	2,24*	0,21	0,00
	Experimental- Pre	2,57*	0,21	0,00
	Control-Post	2,00*	0,21	0,00

Basada en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: corrección de Bonferroni.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel 0,05.

Aunque en el pre-test la puntuación para el grupo experimental fue más baja comparada con el grupo de control en el nivel general de preparación, al finalizar el programa de intervención, el grupo experimental mostró avances significativos ($p \leq 0,001$) en todas las áreas, en memoria mediatizada, en la esfera voluntaria, en las funciones del lenguaje, en las habilidades matemáticas previas, en pensamiento, en habilidades conversacionales y en la actividad lúdica. Estos resultados demuestran la efectividad positiva del programa utilizado sobre el desarrollo psicológico en la edad preescolar de los niños del grupo experimental.

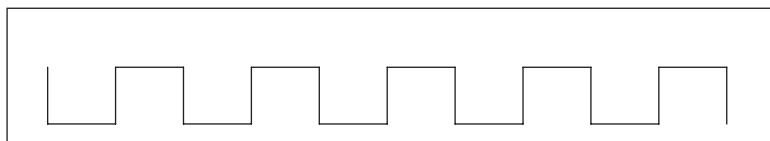
Los niños del grupo experimental-post logran utilizar adecuadamente las funciones del lenguaje consideradas en esta investigación: reguladora, mediatizadora y generalizadora. Este aspecto es indispensable en la preparación para la escuela, porque allí los niños son sujetos de adquisición de actividades complejas, como afirman Yulia Solovieva y Luis Quintanar (2008).

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

La tarea del dictado gráfico, del apartado de la esfera voluntaria, en la tarea del dibujo de frutas del apartado de pensamiento (categorización) y la tarea de seriación correspondiente al apartado de habilidades matemáticas previas de la evaluación psicológica del post-test, evidenciaron diferencias entre los grupos. Los ejemplos 1 a 6 muestran que los niños del grupo de control obtuvieron puntajes bajos en comparación con los niños experimentales, quienes mostraron mejores ejecuciones.

En los ejemplos 1 y 2, se muestra la ejecución de un niño experimental en la segunda tarea de dictado gráfico. En el ejemplo 1, se observa que el niño tiene un mejor desempeño con apoyo del adulto. De forma independiente, pierde el objetivo de la tarea y no logra continuar la secuencia. En el ejemplo 2, se evidencia una mejoría, porque logra seguir la secuencia de forma independiente; sin embargo, comete algunos errores relacionados con el manejo del espacio y el tamaño de las líneas.

Figura 3
Modelo de dictado gráfico 2



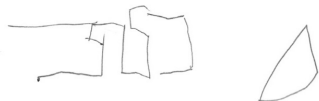
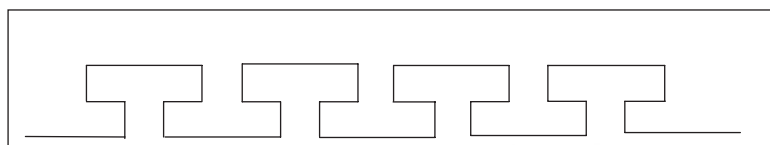
Ejemplo 1. Niño experimental pre-test
(Tercer ensayo)



Ejemplo 2. Niño experimental post-test
(Primer ensayo)

En los ejemplos 3 y 4 de dictado gráfico de la figura 4, una niña del grupo de control no logra seguir el dictado gráfico, a pesar de que se le presentan varios tipos de ayuda: repetición de la instrucción, explicación completa y apoyo visual de las flechas que le indican la dirección de las líneas. Esto ocurre en el pre-test y en el post-test en el tercer intento. La niña pierde con facilidad el objetivo y cambia la tarea, debido a fallas para mantener un objetivo.

Figura 4
Modelo de dictado gráfico 4



Ejemplo 3. Niña control post-test
(Tercer ensayo)



Ejemplo 4. Niña control post-test
(Tercer ensayo)

En los ejemplos 5 y 6 se evidencian las ejecuciones de un niño del grupo de control en la tarea de categorización en el apartado de pensamiento. La indicación fue "dibuja una fruta". Se observa que no hay claridad en el dibujo ni rasgos definidos, debido a las fallas en la función reguladora del lenguaje para mantener el objetivo. En el post-test, se le presentan varios tipos de ayuda: repetición de la instrucción y ejemplo.



Ejemplo 5. Niño control pre-test
(segundo ensayo) Dibujo fruta



Ejemplo 6. Niño control post-test
(segundo ensayo) Dibujo fruta

Con respecto a la función reguladora del lenguaje, los niños del grupo experimental en la ejecución post-test mostraron una mejor ejecución en la tarea de marcha (brincar hacia adelante al escuchar “uno” y hacia atrás al escuchar “dos” y brincar a la cuenta de tres), tanto en el momento en que el evaluador dirigía la tarea con su lenguaje, como cuando debía ser el propio niño quien se autorregulara.

En cuanto al desarrollo de las habilidades conversacionales, los niños del grupo experimental lograron participar de forma coherente en los roles de hablante y escucha. Los niños del grupo de control aún requieren apoyo, debido a que con frecuencia cambian de tema y otros se demoran en responder. En el grupo experimental-post-test se observó que las respuestas de los niños eran más claras y condensadas. En el pre-test eran desplegadas y con frecuencia respondían la pregunta y continuaban hablando acerca de otros aspectos que no se relacionaban con lo que se preguntaba.

En las tablas 5 y 6 se presentan los tipos de errores cometidos por los niños del estudio en las tareas propuestas en el protocolo de evaluación.

Tabla 5
Tipos de errores en la evaluación para el grupo control

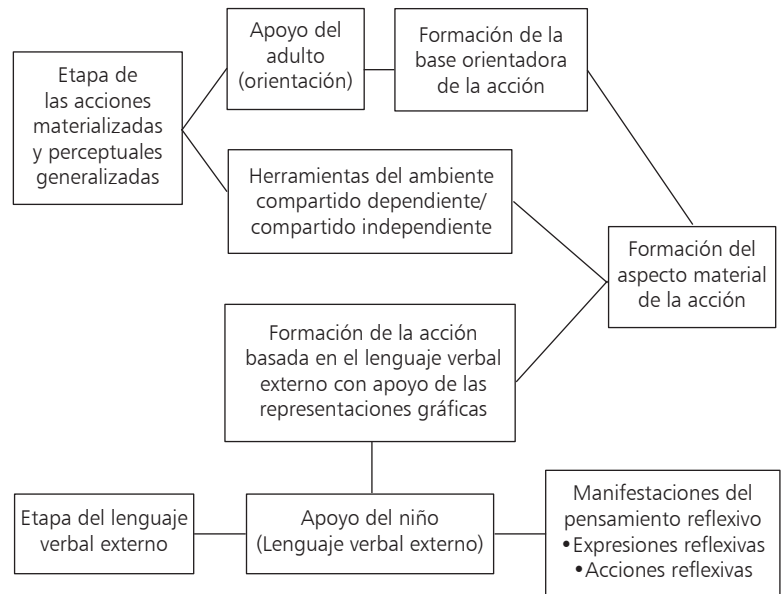
Áreas	Estado inicial	Estado final
Memoria mediatizada	<ul style="list-style-type: none"> • Olvidan la instrucción inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren la repetición de la instrucción.
Esfera voluntaria	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad para organizar la secuencia motora. • Ausencia de espacios suficientes entre las figuras. • Problema de análisis y síntesis espacial, tales como inversiones. • Inestabilidad en la formación de secuencias con espacios suficientes. • Impulsividad y perseveración en los trazos. • Lentitud / impulsividad en la ejecución de movimientos. • Lentitud / impulsividad para responder preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallas en la organización de la secuencia motora. • Fallas en el análisis y síntesis espaciales, inversiones. • Fallas en la formación de secuencias con espacios suficientes. • Lentitud / impulsividad en la ejecución. • Lentitud / impulsividad en la ejecución de movimientos. • Lentitud / impulsividad para responder preguntas.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para mantener el objetivo en la tarea. • Respuestas estereotipadas. • Impulsividad o lentificación. • Sustitución de un objetivo por otro más elemental y conocido. • Gramaticalmente impreciso. • Incoherente gramaticalmente. • Dificultad en el seguimiento de instrucciones. • El lenguaje del adulto no cumple la función reguladora. • Inversión, cambio del orden de las figuras. • Cambian el orden de las figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de tareas, debido a fallas para mantener un objetivo. • Respuestas impulsivas o lentificadas. • Respuestas gramaticalmente imprecisas. • Continúan con fallas en el seguimiento de instrucciones. • Mejoran en cuanto a la función mediatizadora del lenguaje, ubican adecuadamente las figuras.
Personalidad (percepción del entorno)	<ul style="list-style-type: none"> • Fallas para expresar sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallas en la expresión de sentimientos.
Habilidades matemáticas previas	<ul style="list-style-type: none"> • Incorrecta separación de elementos. • Perseveración de un elemento. • Ausencia de espacios suficientes entre las figuras. • Omisión de algún elemento. • Imposibilidad para continuar la serie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perseveración de elementos. • Ausencia de espacios suficientes entre las figuras. • Omisión de algún elemento. • Fallas para continuar la serie.
Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia la instrucción y añade elementos nuevos a la imagen gráfica que se le solicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia la instrucción.
Habilidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Cambian el tema conversacional. • Les cuesta iniciar y mantener el turno conversacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambian de un tema a otro, falta orientación en lo que dicen y hacen.
Actividad lúdica	<ul style="list-style-type: none"> • Les cuesta proponer y organizar el juego. • Orientación inadecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren el apoyo frecuente del adulto para iniciar el juego.

Tabla 6
Tipos de errores en la evaluación para el grupo experimental

Áreas	Estado inicial	Estado final
Memoria mediatizada	<ul style="list-style-type: none"> • Olvidan la instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdan la instrucción.
Esfera voluntaria	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad para organizar la secuencia motora. • Ausencia de espacios suficientes entre las figuras. • Problema de análisis y síntesis espacial, tales como inversiones. • Inestabilidad en la formación de secuencias con espacios suficientes. • Impulsividad y perseveración en los trazos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la secuencia motora. • Utilización correcta del espacio entre las figuras. • Disminuyen sensiblemente. • Disminuyen los errores. • Disminuye la impulsividad.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para mantener el objetivo en la tarea. • El lenguaje del adulto no cumple la función reguladora. • Respuestas estereotipadas. • Impulsividad o lentificación. • Sustitución de un objetivo por otro más elemental y conocido. • Gramaticalmente impreciso. • Gramaticalmente incorrecto. • Incoherente gramaticalmente. • Inversión, cambio de orden de las figuras. • Dificultad en el seguimiento de instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje propio regula las acciones del niño. • El lenguaje del adulto contribuye a la regulación de las actividades. • Lenguaje fluido integrando diversos elementos del mismo. • Disminuyen sensiblemente. • No presentaron dificultades. • Disminuyen notablemente. • No presentaron esta dificultad. • No presentaron esta dificultad. • No presentaron esta dificultad.
Personalidad (percepción del entorno)	<ul style="list-style-type: none"> • Fallas para expresar sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con facilidad expresan lo que sienten.
Habilidades matemáticas previas	<ul style="list-style-type: none"> • Incorrecta separación de elementos. • Perseveración de un elemento. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se presentó dificultades.
Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cambian la instrucción y añade elementos nuevos a la imagen gráfica que se le solicita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evocan y representan gráficamente una imagen solicitada. • Mayor estabilidad en sus representaciones gráficas.
Habilidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> • No establecen un tema coherente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen un tema coherente con facilidad y participan en los roles de hablante y escucha.
Actividad lúdica	<ul style="list-style-type: none"> • Falta orientación y organización en el juego. • Dependen del adulto para iniciar el juego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionan y organizan el juego. • Su orientación es adecuada. • Utiliza estrategias para las tareas y respeta los límites propuestos.

Los niños del grupo experimental lograron pasar de la etapa de acciones materializadas y perceptuales generalizadas a la etapa de lenguaje verbal externo, como se observa en la figura 5. En un primer momento, con la orientación del adulto, quien utilizaba herramientas del ambiente y determinaba el orden de ejecución de las partes de la acción. En un segundo momento, los niños lograron convertir la acción en verbal al utilizar su propio lenguaje verbal. De esta forma, el lenguaje permitió asimilar las acciones con los objetos, como reconocerlos, recordarlos, orientar, planificar y regular la acción dentro de la actividad de juego. Posteriormente, la acción fue conducida por el propio lenguaje verbal externo sin el apoyo de objetos ni representaciones gráficas.

Figura 5
Caracterización del pensamiento reflexivo



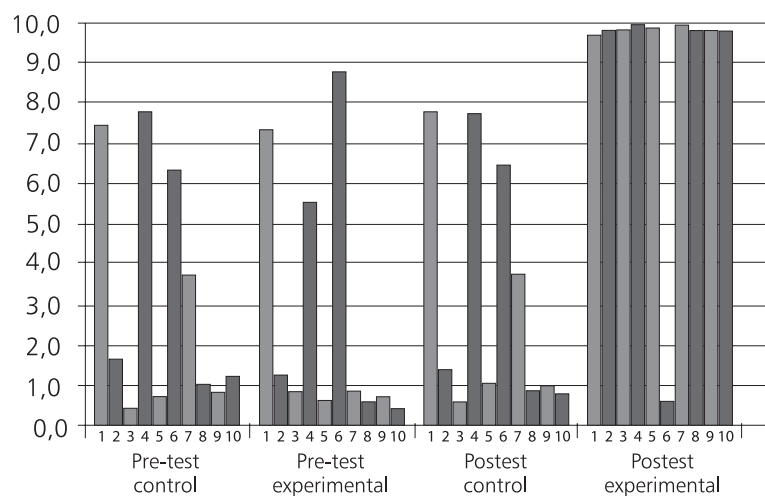
Las herramientas del ambiente se caracterizaron por: (a) pasar de externas a configurarse en procesos internos en los que se utilizaron apoyos materiales, materializados, perceptuales concretos y perceptuales generalizados y (b) por cumplir importantes funciones en el desarrollo de la actividad cognitiva. Por una parte, mediante procesos de representación y abstracción o generalización se posibilitó la formación de la acción basada en el lenguaje verbal externo con apoyo de las representaciones gráficas y posteriormente a la formación del aspecto lingüístico, para lo cual el lenguaje se puede ver como una forma material de la acción. Por otra parte, estos procesos posibilitaron el intercambio de ideas, que se refleja en el incremento de las habilidades conversacionales.

Inicialmente, los niños se apoyaban de objetos materiales y su representación para resolver una tarea de forma dependiente del adulto o de otros niños y, poco a poco, este proceso se va complejizando y se alcanza la forma independiente. Los apoyos materiales, materializados, perceptuales concretos y perceptuales generalizados en su carácter externo fueron utilizados como instrumentos objetivos; al volverse interiores, se convirtieron en instrumentos internos y subjetivos de la relación del niño consigo mismo. Lo anterior equivale a decir que el lenguaje del adulto es fundamental en la relación que el niño establece con los objetos del mundo externo y con los demás, dentro de la organización de acciones con un objetivo

determinado y, posteriormente, es el niño quien decide qué hacer y cómo hacer lo que se propone, es decir, aquí ya tiene un objetivo establecido con apoyo de su lenguaje verbal externo. En este proceso, se empieza a evidenciar el control de la actividad externa que finalmente se convierte en control consciente interno (Galperin & Kabilnitskaya, 1974; Solovieva, Quintanar & Flores, 2007).

La figura 6 evidencia un notable incremento en el grupo experimental en todas las variables analizadas para el nivel de preparación, en la etapa de acciones materializadas, en la etapa de lenguaje verbal externo, en las herramientas del ambiente compartido dependiente e independiente, en el uso del lenguaje propio verbal externo para regular acciones y en las manifestaciones del pensamiento reflexivo: expresiones y acciones reflexivas. La única variable que disminuyó considerablemente fue el apoyo del adulto y eso es muy positivo, porque aquí el rol del adulto era repetir instrucciones, animar a los niños a realizar una tarea, dar ejemplos o explicaciones completas de la tarea, lo cual indica que en el post-test la ejecución de tareas de forma correcta y sin ayuda forma parte de la zona de desarrollo real de los niños.

Figura 6
Comparación grupos-tiempo



1. Nivel general de preparación. 2. Etapa acciones materializadas y perceptuales generalizadas. 3. Etapa lenguaje verbal externo. 4. Herramientas del ambiente compartido dependiente. 5. Herramientas del ambiente compartido dependiente. 6. Adulto apoyo verbal. 7. Niño. 8. Manifestaciones del pensamiento reflexivo. 9. Expresiones reflexivas. 10. Acciones reflexivas.

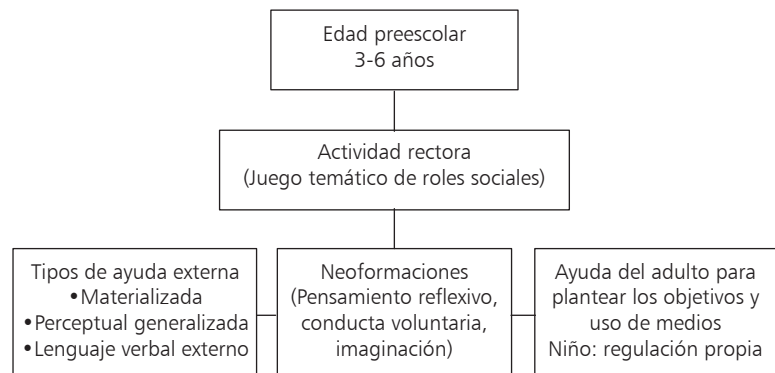
Discusión

Los resultados contribuyen a la discusión acerca de la elaboración de métodos que garanticen la preparación de los preescolares para la escuela, que se centren en la adquisición de las neoformaciones básicas de la actividad preescolar, como el pensamiento reflexivo, la imaginación y la actividad voluntaria. Cabe señalar que las mismas educadoras notaron un cambio importante. En una reunión, las profesoras directoras de curso de los grupos manifestaron que: *“este año el desempeño es bastante diferente con respecto al inicio del año escolar y a los demás años, se percibe una diferencia a favor del grupo en el que se implementó el programa diseñado en esta investigación”*.

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. 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 pre-escolar (Lázaro, Solovieva, Cisneros & Quintanar, 2009; Solovieva & Quintanar, 2008; Talizina, 2000). Estos resultados concuerdan con otros obtenidos al aplicar la actividad de juego en grupos de niños preescolares en México (García, 2005; Lázaro *et al.*, 2009).

El juego de roles como actividad rectora en la etapa preescolar, en la cual los niños participan asumiendo diferentes roles, 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, como se observa en la figura 7.

Figura 7
 Relación entre actividad rectora, neoformaciones y tipos de ayuda



Nuestro estudio plantea la reflexión en torno a la actividad escolar, la cual exige un nivel de desarrollo suficiente del comportamiento voluntario, de la motivación y de ciertos conocimientos previos que, con la utilización de la actividad de juego temático de roles se puede alcanzar. Nuestros resultados afirman las ideas de Mijail Bajtin (1997) acerca de que el pensamiento reflexivo sólo 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 las neoformaciones de la edad preescolar y de evaluar el grado de su formación antes de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura. Frecuentemente, la formación de la lectoescritura en la escuela primaria se realiza sin tener las bases para su adquisición y esto conduce al fracaso escolar y produce un efecto emocional negativo (Solovieva & Quintanar, 2008). Infortunadamente, en las instituciones educativas preescolares actuales se pierde tiempo valioso, cuando el centro de interés es la formación de los procesos de lectura y escritura en lugar de las actividades de juegos adecuadamente organizados. Se pondera la cantidad de conocimientos más que la calidad. Por ello, con frecuencia, la escolaridad presenta fallas en la comprensión lectora, en la producción de textos y dificultades en procesos matemáticos pues faltan las bases para el desarrollo del pensamiento conceptual lógico, que se da en la

etapa preescolar con las neoformaciones propias de esta edad por medio de la actividad rectora.

En las acciones pedagógicas que realiza el maestro es importante preguntarse siempre: ¿qué hacer concretamente para satisfacer las necesidades del desarrollo psicológico en este momento de la vida del niño? y ¿cómo lograr lo que se propone? Sólo esto permitirá favorecer la esfera emocional-afectiva de los niños y garantizar su preparación para la escuela, para formar alumnos reflexivos, interesados en sus propios logros.

Conclusiones

- Los niños de la población estudiada no contaban con las bases necesarias para la preparación escolar y tenían un nivel bajo de pensamiento reflexivo. El objetivo de la investigación fue garantizar esas bases. La inclusión de actividades por medio del programa de desarrollo de actividad de juego temático de roles sociales resultó ser efectiva.

- Los niños que participaron en el estudio mejoraron significativamente en las diferentes áreas contempladas. Se evidenció: (a) mejoramiento en la actitud hacia el aprendizaje, (b) aumento en la participación en clase, (c) interés y motivación amplia frente a la actividad escolar, (d) efecto emocional positivo, (e) vínculos sociales entre los niños, (f) desarrollo de la habilidad para trabajar conjuntamente en busca de un objetivo, (g) incremento de la riqueza léxica. Además de esto, se favoreció el desarrollo de dos etapas fundamentales del pensamiento reflexivo: (1) de acciones materializadas y perceptuales generalizadas y (2) de lenguaje verbal externo. Esto es muy importante, porque ahora los niños regulan sus acciones con el uso del lenguaje verbal externo, es decir, hablan mientras realizan la actividad, lo cual les permite planear y organizar lo que hacen.

- El enfoque histórico cultural constituye una aproximación para la prevención de dificultades en el aprendizaje y el desarrollo psicológico óptimo en la edad preescolar.

- Se resalta la importancia de la zona de desarrollo próximo, durante la aplicación de la evaluación, debido a que, gracias a ella, se pudo determinar el nivel de desarrollo actual y potencial en cada niño y en los grupos.

- Como fortaleza de la investigación, las profesoras que participaron en el estudio enriquecieron sus herramientas de trabajo, lo que les permitió llevar a cabo una acción en el aula que facilitara y fortaleciera el desarrollo de los niños. Así mismo, aprendieron a identificar las necesidades de los estudiantes y a integrarlas con su quehacer pedagógico; de esta forma, lograron ser más sensibles a sus motivaciones e intereses.

- Esta investigación dejó abierta la posibilidad de realizar investigaciones conjuntas entre la Pontificia

Universidad Javeriana y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Limitaciones del estudio

Debido a las múltiples actividades que realiza la institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación, una vez terminados el programa de intervención y las evaluaciones finales con los dos grupos, no fue posible implementar la intervención diseñada en esta investigación con el grupo de control. Sólo se dieron algunas recomendaciones generales que hacían parte del programa con el objetivo de beneficiar también a este grupo de niños.

No se hizo validación psicométrica de los instrumentos utilizados; sin embargo, por medio de las percepciones de las profesoras, se evidenció que funcionaban bien. Para próximas investigaciones, se recomienda realizar una validación sistemática de los instrumentos.

Sugerencias para futuras investigaciones

- De esta investigación, podrían surgir otras investigaciones en las cuales se desarrollen las siguientes etapas del pensamiento reflexivo. Se sugiere la aplicación de programas similares durante más tiempo, además de la inclusión de otras actividades importantes para el desarrollo psicológico del niño preescolar, como actividad de lectura y análisis de cuentos y de formación dirigida del dibujo.

- Se plantea la necesidad de realizar esta investigación con niños en diferentes condiciones socioculturales y en circunstancias desfavorables.

- Realizar un seguimiento de los niños que participan en el estudio hasta tercero de primaria con el propósito de identificar el impacto en su desempeño escolar.

Consideraciones

La aplicación de este tipo de investigación y, en particular, la interpretación de resultados requiere una preparación teórico-metodológica especial para realizar un diagnóstico diferencial correcto. En este sentido, la aplicación de este instrumento de evaluación y del programa de intervención no tiene ningún sentido, si el especialista que lo utiliza no conoce los parámetros para el análisis cualitativo, el cual considera los tipos de errores o las particularidades de la ejecución del niño durante la evaluación e intervención (Solovieva & Quintanar, 2005).

Sobre los autores

Claudia Ximena González-Moreno Es fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia; diplomada en neuropsicología del déficit de atención (DA): manejo práctico a partir de las funciones directivas del lenguaje, Benemérita Universidad de Puebla; Magistra en educación, Pontificia Universidad Javeriana. Práctica clínica particular en desarrollo del lenguaje y trastornos del aprendizaje. Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Yulia Solovieva Es profesora-investigadora de la Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla (México), directora de Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (Nivel II). Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, autor de diversos artículos y libros sobre los temas de neuropsicología y psicología del desarrollo.

Luis Quintanar-Rojas Es profesor-investigador y coordinador de la maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla (México), miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (Nivel II), especialista y autor de libros y artículos sobre neuropsicología del adulto y neuropsicología infantil. Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.

Referencias

- Bajtin, M. M. (1997). *Obras escogidas. T. 5. Obras de 1940 - inicios de 1960*. Moscú: Diccionarios rusos.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid; Pablo del Río.
- Galperin, P. & Kabilnitskaya, S. (1974). *La formación experimental de la atención*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- García, M. A. (2005). *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares*. Tesis de maestría. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González, C. (2009). *La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2000). *Análisis multivariante*. España: Prentice Hall.
- Lázaro, E. (2001). *Análisis comparativo de dos evaluaciones: neuropsicológica y psicológica en niños de 6 y 7 años de escuelas privadas y rurales*. Tesis de Licenciatura. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Obukhova L. F. (1995). *Psicología infantil. Teorías, hechos, problemas*. Moscú: Trivola.
- Quintanar L. & Solovieva Y. (2003a). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva Y. (2003b). *Pruebas de evaluación infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas de aprendizaje escolar. *Revista Internacional Magisterio*, 15, 26-30.

- Rueda V. (2001). *Características de la esfera voluntaria y verbal en preescolares mayores*. Tesis de maestría. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Salmina N. G. & Filimonova O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Puebla: Colección Neuropsicológica y Rehabilitación.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2001). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista Internacional Magisterio*, 15, 26-30.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Flores, D. (2007). *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6 (1), 9-20.
- Talizina N. F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Vygotsky L. S. (1995a). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor. 11-46.
- Vygotsky L. S. (1995b). El desarrollo del sistema nervioso. En L. Quintanar (ed.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras psicológicas escogidas*. 5 vols. 2ª ed. Madrid: Aprendizaje-Visor.