

INVESTIGACIONES

EVALUACIÓN DE LAS NEOFORMACIONES DE LA EDAD PREESCOLAR EN NIÑOS COLOMBIANOS

Evaluation of Neoformations of Preschool Age in Colombian Children

CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ-MORENO¹, YULIA SOLOVIEVA²

Recibido: 2019-07-01

Aceptado: 2019-09-14

Resumen: El desarrollo psicológico de los niños ocurre dentro de los marcos de las actividades culturales. Cada forma de actividad puede ser expresada como un tipo particular de participación emocional experimentada por un niño en diferentes períodos de su infancia. Uno de los tipos esenciales de dicha experiencia es la actividad de juego, involucrando a los participantes en una situación social, tanto a niños como a adultos. En este artículo de investigación se presentan los resultados de aplicación de un protocolo de evaluación infantil de preparación para la escuela, fundamentado en los postulados de la psicología pedagógica histórico-cultural. Este protocolo valora las neoformaciones psicológicas como características fundamentales para el desarrollo óptimo en la edad preescolar. La prueba se aplicó a 380 niños en edad preescolar de ins-

tituciones educativas públicas (193 niños) y privadas (187 niños) de Bogotá, Colombia. Se identificaron diferencias entre los dos grupos. Los resultados muestran que la mayoría de los niños de las instituciones privadas y públicas (que están por ingresar a la escuela primaria) aún no han alcanzado el nivel óptimo de desarrollo de las neoformaciones básicas de la edad preescolar. Se recomienda implementar intervenciones que privilegien el juego de roles sociales con niños en edad preescolar.

Palabras clave: desarrollo infantil, personalidad, evaluación de la educación, preescolares, psicología de la educación.

Abstract: Psychological development of children occurs within the frames of cultural activities. Each form of activity may be ex-

Para citar este artículo en APA:
González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2019). Evaluación de las neoformaciones de la edad preescolar en niños colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 11(2), 7-44. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a01>

¹ Doctora Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana de Puebla, México. Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo: clauxigo@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-8099-8605>

² Doctora en Psicología, Universidad Estatal de Moscú. Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional del Perú, Huánuco. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Correo: aveivolosailuy@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

pressed as a kind of personal emotional involvement experienced by a child in different periods of childhood. One of essential kinds of such experience is play, engaging collective participants in a social situation: children and adults. The present article shows the results of the application of a protocol for the evaluation of pre-school children's preparation for school, based on historical-cultural pedagogical psychology. The protocol was applied to 380 preschool-age children from public (193 children) and private (187 children) educational institutions in Bogotá, Colom-

bia. Differences between the two groups were identified. The results show that the majority of children both in private and in public institutions (who are about to begin elementary school) have not yet reached the optimal level of development of basic neoformations of preschool age. It is recommended to implement interventions that favor social role-play with preschool children.

Keywords: child development, personality, evaluation of education, preschoolers, educational psychology.

Introducción

Entre los problemas que se afrontan en el ámbito de la psicología y la educación se señala el relacionado con la evaluación infantil, el cual se considera como crítico, debido a que existen pocas pruebas elaboradas específicamente para el trabajo con niños. Otro de los problemas se refiere a que con frecuencia se evalúan procesos aislados, tales como memoria, atención, habilidades intelectuales, lenguaje y motricidad; además, se aplican pruebas dirigidas a evaluar el conocimiento de números, letras, psicomotricidad fina y conocimientos generales. Estas propuestas no incluyen la consideración de métodos integrales para la valoración de la actividad y la personalidad, sino para la observación y realización de ciertas conductas aisladas.

Existe un enfoque alternativo desde la teoría histórico-cultural del desarrollo del niño, propuesto en los trabajos de L.S. Vigotsky y D.B. Elkonin y su escuela psicológica. Desde esta postura, en este artículo se retoman investigaciones de una trayectoria de estudios recientes (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2009, 2011a; González-Moreno, 2018, 2019), las cuales tienen como objetivo favorecer la adquisición de las actividades necesarias para el desarrollo del niño en la edad preescolar. Esta edad es de gran importancia para su desarrollo posterior, en cuya base se encuentra la actividad como verdadera condición y forma de existencia de la psique humana. Por esta razón se hace necesario evaluar al niño en edad preescolar a través de protocolos de evaluación que permitan conocer el estado general y los aspectos particulares de su esfera psicológica.

La evaluación de la esfera psicológica del niño preescolar debe considerar el contenido y las características de su *actividad rectora*, la cual constituye el juego de roles sociales (Elkonin, 1980, 1986), así como sus *neoformaciones*. La actividad rectora garantiza el desarrollo psicológico en cada etapa de vida del niño y posibilita que aparezcan las neoformaciones. Una *neoformación* se refiere a una formación psicológica nueva que surge en cada edad del desarrollo (Elkonin, 1980). Por ejemplo, la actividad rectora de la primera edad (0-1 año) es la comunicación afectivo-emocional que permite el desarrollo del lenguaje y la caminata en el niño; en la edad preescolar temprana (1-3 años), el juego de manipulación de objetos que conduce al desarrollo del significado de estos, de las palabras y de las acciones. Las actividades rectoras en cada edad conducen a la formación de estos aspectos psicológicos indispensables, sin los cuales el niño no puede progresar en su desarrollo intelectual y personal (Solovieva, 2014).

El juego de roles sociales garantiza el desarrollo psicológico del niño desde los 3 hasta los 6 años de edad (edad preescolar básica), debido a que durante la participación en él surgen las neoformaciones básicas, tales como el inicio de la conducta voluntaria, los *motivos cognitivos amplios* y el sentido de la actividad propia (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010), la reflexión (González-Moreno et al., 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2014a, 2014b, 2016; González-Moreno, 2011, 2012; González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014a, 2014b, 2016) y la complejización de la función simbólica (González-Moreno, 2015; González-Moreno, 2016a; Solovieva y González-Moreno, 2016, 2017), la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas (González-Moreno, 2016a, 2016b, 2018), y la imaginación narrativa creadora. Todo ello garantiza la aparición de una etapa importante en la formación de la personalidad del niño; dicha etapa sirve como un puente a la actividad rectora de la edad posterior, es decir, a la actividad de los estudios escolares (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012). Esta actividad se comprende como un proceso activo que depende de su forma de organización en el alumno (Talizina, 2000; Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012), y se puede definir como un sistema de acciones intelectuales (escritura, lectura, resolución de problemas aritméticos, etc.) que el niño realiza en la escuela de manera consciente y voluntaria (Talizina, 2009).

La edad preescolar concluye en el momento en el que el niño ingresa al sistema escolarizado propiamente dicho (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012). Esta edad del desarrollo psicológico se caracteriza por la actividad que realiza el niño en esta etapa de su vida dentro en situaciones sociales particulares. Se entiende que pueden existir actividades muy diversas que realiza, por ejemplo, el aseo personal y la ayuda en actividades cotidianas, pero desde el punto de vista psicológico, existe la actividad rectora que garantiza el desarrollo psicológico en esta etapa: el juego de roles, como se mencionó. Esto significa que 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.

En cada edad del desarrollo psicológico del niño se espera que aparezcan las neoformaciones correspondientes. El surgimiento de estas neoformaciones indica que el niño pasó exitosamente por la edad dada y está listo para pasar a la edad siguiente. La ausencia de tales neoformaciones muestra que el niño aún no está listo para pasar a la siguiente edad psicológica y que existen algunas características que dificultan su desarrollo psicológico. La edad psicológica se caracteriza por la actividad que realiza el niño en esa etapa de su vida dentro de una situación social particular. Por esta razón, antes del ingreso a la escuela se recomienda valorar la esfera psicológica del niño, desde el punto de vista de las neoformaciones básicas de esta edad y su actividad rectora correspondiente. El juego es esencial para el desarrollo sano de la personalidad del niño (Winnicott, 2003), en él los niños experimentan la idea de la otredad, así desarrollan la empatía y la reciprocidad (Nussbaum, 2010).

En el juego de roles sociales se forman el respeto a las reglas y los roles (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012); además, el juego impulsa el desarrollo de las situaciones imaginarias (González-Moreno, 2019). Para realizar el juego es necesario imaginar a los personajes que participan en él, sus roles y comportamientos, los objetos que se van a necesitar y las reglas que se van a cumplir (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). Al mismo tiempo, esta actividad posibilita formar el objetivo de la actividad, tanto individual como compartido (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012).

De la misma manera, durante el juego se desarrollan las funciones del lenguaje: comunicativa, reguladora, generalizadora y mediatizadora. El niño

comienza a regular su actividad de comunicación y de juego con la ayuda del lenguaje del adulto, de otros niños y con su propio lenguaje (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). La generalización se hace posible durante la abstracción de algunos rasgos de los objetos en el juego, lo que posibilita analizarlos de una mejor manera.

El juego garantiza que en el niño se desarrolle posteriormente el comportamiento mediatizado, es decir, proporciona la posibilidad de utilizar diversos signos y símbolos como medios de organización, externa e interna, de la actividad propia. Por ejemplo, el pensamiento se mediatiza por el lenguaje, la comunicación verbal por las formas culturales (gestos, expresiones, movimientos, conceptos) y la memoria también por el lenguaje o por los apoyos externos o internos (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). Ante una adecuada organización y orientación del juego brindado por el adulto, es posible observar un desarrollo progresivo de la función simbólica desde un nivel materializado hacia un nivel perceptivo y verbal (González-Moreno y Solovieva, 2014a, 2014b, 2015; Solovieva, González-Moreno y Quintanar-Rojas, 2015; González-Moreno, 2015, 2016a, 2016b; González-Moreno et al., 2016; Solovieva y González-Moreno, 2016, 2017; González-Moreno y Solovieva, 2017). Estas neoformaciones contribuyen con la formación de seres humanos empáticos, capaces de comprender al otro y de valorar su propia cultura como parte de un tejido intercultural global, así como lo plantea Nussbaum (2010).

Frecuentemente, el objetivo final del juego aparece durante el proceso mismo y no al inicio, como sucede en otras formas de actividad (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012). Por esta razón, el juego no se puede considerar como una actividad plenamente voluntaria. El juego tiene un carácter semi-voluntario y creativo, debido a que los objetivos finales varían constantemente durante toda la actividad (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010).

El juego también permite la formación de la personalidad, la cual adquiere un carácter más reflexivo y responsable (González-Moreno et al., 2009, 2011a, 2011b). Durante la representación de diferentes papeles en el juego, el niño conoce y asimila el sentido y los múltiples aspectos de las relaciones humanas y comienza a reflexionar sobre el mundo, el lugar que ocupa en él y sobre él mismo (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010).

El sentido personal se adquiere en la edad preescolar primordialmente durante el juego y, en general, a partir de otras actividades en la vida cotidiana. Por ejemplo, si en la familia existe la necesidad de realizar diferentes actividades con sentido, las cuales se satisfacen por motivos concretos sobre esta base, entonces, el niño constituye gradualmente los motivos cognitivos amplios (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). El sentido personal depende de aquellos aspectos de la vida y del comportamiento a los que se les da prioridad en la familia durante las etapas particulares del desarrollo (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012).

En esta investigación se señala la importancia de la transición de la edad preescolar a la escolar. Se parte de la idea de que no es necesario esperar a que aparezcan las dificultades en el aprendizaje escolar, sino que es posible hacer una detección temprana de sus indicadores en la edad preescolar, debido a que esta etapa, así como el paso a la escolar, constituye un momento decisivo en el desarrollo del niño (Lázaro, 2009). De acuerdo con Salmina y Filimonova (2000), es importante evaluar a los niños que ingresan a la primaria no solo para determinar su nivel de preparación para la actividad escolar, sino también para brindar, en su caso, el apoyo correctivo o formativo necesario. El análisis de preparación psicológica del niño para la actividad escolar parte de la concepción de la periodización del desarrollo, la cual determina los indicadores básicos de este en la infancia.

Actualmente la política educativa dirigida a la primera infancia se ha convertido en una prioridad nacional en Colombia. Esta política orienta sus acciones a mejorar las condiciones de desarrollo infantil. Es por esto que con el fin de asegurar un acceso equitativo y de calidad, el Ministerio de Educación Nacional (2013) junto con el código de la infancia y la adolescencia señalan el derecho a la atención integral de los niños menores de 5 años y busca garantizarles un desarrollo armónico en el marco de sus derechos, para que todos puedan gozar de una mejor calidad de vida. La política pública nacional de primera infancia es el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En Colombia, aunque en educación inicial se menciona como relevante el juego, con frecuencia se valoran ciertas habilidades cuya presencia no garantiza el éxito escolar y se trabajan de manera forzada. Desde la edad preescolar, los pedagogos programan en el plan de estudios logros que tienen que ver con el reconocimiento de letras, palabras y números de manera aislada desde los tres años de edad; se exigen planas de figuras, letras y palabras sin ningún sentido. Se pierde tiempo valioso que después no se puede recuperar. En esta edad el niño no logra identificar el sentido de este tipo de símbolos.

Existen diversos usos pedagógicos del juego que pueden ir desde el juego libre, en donde el adulto queda prácticamente sin participación en cuanto no puede ofrecer su guía, hasta su utilización didáctica en extremo (Esteva, 2000). En Colombia se considera principalmente al juego en su aspecto motor, en juegos de ejercicios físicos (Parra, Jaimes y Burbano, 2019). Ahora bien, se han realizado algunas investigaciones en Colombia que muestran que el juego temático de roles tiene efectos positivos en el desarrollo psíquico infantil (González-Moreno et al., 2009, 2011b, 2012, 2014a; González-Moreno, 2018, 2019). Por ejemplo, con un grupo de niños de una escuela privada se mostró, como resultado de la introducción del juego temático de roles colectivo, el aumento del nivel de adquisición de la actividad voluntaria y del pensamiento reflexivo. Al mismo tiempo, disminuyeron las ayudas externas (verbales y objetales) que proporcionaba el adulto a lo largo de esta actividad. Si al inicio del programa estas ayudas eran constantes, al final los niños alcanzaron el juego independiente (González-Moreno et al., 2009).

En otras investigaciones realizadas en Colombia (González-Moreno, 2016a, 2016b, 2016c) se encontró que el juego se transforma desde una primera etapa en la que para el niño existe una alta dependencia de la orientación externa, actuando por el uso de objetos concretos, la representación materializada de atributos de roles, la ausencia de iniciativa para expresiones y acciones y la participación emocional positiva, a una segunda etapa en la que, aunque las necesidades de orientación persisten, ahora además de actuar por el uso de objetos concretos, lo hacen a partir de la generalización de los medios de representación sin atributos, la posibilidad de uso de medios simbólicos y la aparición de iniciativa para acciones según los roles, hasta llegar a

una tercera etapa en la que hay mayor independencia en la representación de los roles, los niños actúan mediante el uso de medios simbólicos para roles y reglas y existe iniciativa para la creación de medios simbólicos y representación. Luego, en una cuarta etapa, los niños encuentran la posibilidad de considerar el punto de vista de los otros roles así como en las acciones propias. Finalmente, se presenta una quinta etapa en la que intervienen aspectos narrativos y reflexión emocional positiva, disminución de orientación externa (orientación mínima), iniciativa predominante de temas y roles, propuesta de reglas, iniciativa de todos los medios simbólicos, acción más individualizada y personalizada.

Por lo anterior, los objetivos de este artículo son: 1) determinar el nivel de preparación del niño para los estudios escolares de acuerdo con el estado de las neoformaciones psicológicas nuevas de la edad preescolar e 2) identificar diferencias entre dos grupos de niños en edad preescolar de instituciones públicas y privadas. A partir de los resultados obtenidos, se podrán proponer recomendaciones en el ámbito de la educación preescolar que contribuyan a mejorar el derecho a la educación de calidad en el marco del desarrollo humano, que propenda por la transformación social en cuanto la calidad en la educación es un factor decisivo para esta (Schmelkes, 1997). La calidad de la educación está relacionada con la relevancia, así como lo plantea Schmelkes (1995); relevancia respecto a la propuesta de acciones que posibiliten que los niños preescolares desarrollen las formaciones psicológicas características de esta edad del desarrollo, dirigidas a la actividad voluntaria, la mediatización de la actividad, la personalidad reflexiva y la comunicación.

Método

Este estudio se orientó con el enfoque cualitativo con el objetivo de precisar las características de ejecución en las tareas que hacen parte del protocolo de evaluación de preparación de los niños en edad preescolar para iniciar la etapa escolar. Su alcance es exploratorio y descriptivo.

El enfoque cualitativo permitió hacer análisis de la interacción entre el evaluador y el niño. De esta manera se analiza el desarrollo de estrategias de

ayuda que le permiten al niño realizar las tareas propuestas, con apoyo del adulto y de manera independiente; en otras palabras, con el apoyo en la *zona del desarrollo próximo* (Vigotsky, 1995). La ayuda puede ser proporcionada en relación con la orientación, lo que implica la elaboración de la base orientadora de la acción, lo cual comprende la construcción de la imagen de la situación presente, la identificación del significado (sentido para la necesidad del sujeto) de los componentes básicos en esta situación, la elaboración del plan de las acciones y la regulación de la acción durante su ejecución (Galperin, 1998).

Por lo anterior, es necesario analizar no sólo los resultados, sino el proceso de obtención de estos —en términos de interacción—, en función del diseño y propósito de esta investigación. Esto permite identificar las necesidades de desarrollo psicológico no solo en términos de las neoformaciones, sino también respecto a los tipos de apoyo que requieren los niños. Con ello se enfatiza la importancia de la comprensión de la dinámica y lógica interna del desarrollo psicológico del niño. El hecho de tomar en cuenta estas acciones sirve como principio metodológico para elegir tareas y acciones más pertinentes para hacer recomendaciones a los maestros de los niños dentro del aula una vez realizados los análisis de los resultados de las evaluaciones.

Participantes

En el estudio participaron 380 niños colombianos en edad preescolar (193 niños de instituciones privadas y 187 de instituciones públicas), entre los 5 y 6 años de edad, de ocho instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: cuatro de carácter público y cuatro de carácter privado. Se incluyeron instituciones públicas y privadas por el interés de estudiar las características comunes, de ambos tipos de instituciones, en la preparación de los niños en edad preescolar para la escuela. Además, las instituciones se escogieron por encontrarse ubicadas en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá: Usaquén, Suba, Antonio Nariño, Rafael Uribe, Teusaquillo, Kennedy, Puente Aranda y Mártires. Dentro de cada institución los participantes se eligieron de manera aleatoria (ver tabla 1). Los criterios de inclusión fueron

los siguientes: a) ser alumno regular y b) no tener ningún antecedente neurológico o psiquiátrico.

Las estrategias pedagógicas utilizadas en estas ocho instituciones están orientadas por el modelo constructivista, el cual hace énfasis en el aprendizaje por descubrimiento y en el aprendizaje significativo. Esta información se obtuvo con las directivas de las instituciones educativas participantes.

Tabla 1

Características de la muestra		
Género	Procedencia	
	Instituciones privadas	Instituciones públicas
Niñas	96	94
Niños	97	93
Total general	193	187

Nota. Elaboración propia

Instrumento

Se aplicó el protocolo *Preparación de los niños en edad preescolar para la escuela*. Esta prueba valora cómo se están desarrollando las neoformaciones esenciales de la edad preescolar, como los aspectos voluntarios de la actividad, las funciones del lenguaje (reguladora, generalizadora y mediatizadora), la reflexión, la adquisición de conceptos empíricos y la actividad lúdica (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). La evaluación utilizada pretende determinar el nivel de preparación del niño para los estudios escolares de acuerdo con el estado de sus neoformaciones. Se trata de una prueba especializada y elaborada específicamente para servir a este objetivo y para garantizar el desarrollo psicológico de cada niño, en particular respecto a las necesidades de su edad psicológica.

La prueba *Preparación de los niños en edad preescolar para la escuela* (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010) tiene la siguiente estructura (ver anexo):

- 1- Memoria mediatizada: recordar instrucción inicial.
- 2- Lenguaje voluntario: contar del 10 al 1 y responder preguntas.

- 3- Acciones voluntarias: trazar líneas siguiendo la dirección indicada.
- 4- Movimientos voluntarios: mostrar cómo maneja un conductor y mostrar cómo corre el caballo.
- 5- Función reguladora del lenguaje: brincar siguiendo el lenguaje verbal del adulto y brincar siguiendo el lenguaje verbal externo propio.
- 6- Función generalizadora del lenguaje: decir qué palabra es más larga; responder preguntas:
- 7- ¿qué hiciste ayer?, ¿qué vas a hacer mañana?; y completar oraciones.
- 8- Función mediatizadora del lenguaje: recordar el orden de las figuras usando un nombre.
- 9- Personalidad: reflexión acerca de aspectos particulares de sí mismo y de otros.
- 10- Pensamiento: identificar semejanzas y diferencias y categorización y reconocimiento de detalles o características diferenciales de los objetos en dibujos realizados por los niños.
- 11- Habilidades conversacionales: turnos conversacionales y coherencia en el tema.
- 12- Actividad lúdica: juego libre (conocimiento del juego: objetivos con fichas), juego dirigido (organización de la actividad con tarjetas) y juego de roles sociales con uso de objetos.

Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas por un grupo de 8 estudiantes de último semestre de pedagogía infantil³ y por una fonoaudióloga especializada en desarrollo psicológico infantil. Cada aplicación tuvo una duración entre 45 y 60 minutos. La evaluación se realizó de manera individual con cada niño.

³ Agradecemos a Laura Castro Fajardo, María Paula Amorocho, Claudia Alejandra Rodríguez, Juliana Aguirre Cifuentes, Ingrid Vivas, Paola Chaves, Claudia Guana y Milena Vargas, quienes participaron en la aplicación del protocolo de evaluación. De igual manera, a las instituciones educativas y a los niños participantes.

La fonoaudióloga visitó las instituciones educativas y llevó a cabo reuniones con los padres de familia para que conocieran las acciones que se iban a realizar con sus hijos y proceder a la firma del consentimiento informado.

Para el análisis de datos se consideraron distintos tipos de respuestas de los niños en relación con las tareas propuestas. Las respuestas se calificaron como “accede sin apoyo”, “accede con apoyo”, “no accede”. Entre los apoyos utilizados por parte del adulto evaluador se encuentran: la repetición de la instrucción y el ejemplo. Al apoyo se recurre solo en caso de que el niño lo requiera y de acuerdo con su necesidad particular se utiliza uno o el otro, o los dos.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas promulgadas en la Declaración de Helsinki, con el diligenciamiento del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo con las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

A continuación, se analizan los resultados de acuerdo con los apartados de la prueba (ver tabla 2).

Tabla 2

Análisis por porcentajes de las diferentes tareas de la evaluación al contrastar los grupos de preescolar de instituciones educativas privadas (193 niños) y públicas (187 niños)

Áreas	Tareas	Población	Tipos de puntuación	Porcentaje
Memoria mediatizada	Recordar instrucción inicial	Privado	Sin apoyo	70 %
			Con apoyo	25 %
		Público	No accede	5 %
			Sin apoyo	50 %
			Con apoyo	40 %
			No accede	10 %

Lenguaje voluntario	Contar del 10 al 1	Privado	Sin apoyo	67 %
			Con apoyo	30 %
		Público	No accede	3 %
			Sin apoyo	32 %
	Responder preguntas	Privado	Sin apoyo	90 %
			Con apoyo	10 %
Público		No accede	0 %	
		Sin apoyo	60 %	
Acciones voluntarias	Trazar líneas siguiendo la dirección indicada	Privado	Sin apoyo	50 %
			Con apoyo	46 %
		Público	No accede	4 %
			Sin apoyo	8 %
Movimientos voluntarios	Mostrar cómo maneja un conductor Mostrar cómo corre el caballo	Privado	Sin apoyo	90 %
			Con apoyo	5 %
		Público	No accede	5 %
			Sin apoyo	80 %
Función reguladora del lenguaje	Brincar siguiendo el lenguaje verbal del adulto	Privado	Sin apoyo	100 %
			Con apoyo	—
		Público	No accede	—
			Sin apoyo	20 %
	Brincar siguiendo el lenguaje verbal externo propio	Privado	Sin apoyo	80 %
			Con apoyo	10 %
		Público	No accede	10 %
			Sin apoyo	2 %
Función generalizadora del lenguaje	Decir qué palabra es más larga	Privado	Sin apoyo	5 %
			Con apoyo	20 %
		Público	No accede	75 %
			Sin apoyo	2 %
			Con apoyo	10 %
			No accede	88 %

	Responder preguntas: ¿qué hiciste ayer?, ¿qué vas a hacer mañana?	Privado	Sin apoyo	75 %
			Con apoyo	20 %
		Público	No accede	5 %
			Sin apoyo	67 %
			Con apoyo	17 %
			No accede	16 %
Completar oraciones	Privado	Sin apoyo	70 %	
		Con apoyo	15 %	
	Público	No accede	15 %	
		Sin apoyo	58 %	
		Con apoyo	20 %	
		No accede	22 %	
Función mediatizadora del lenguaje	Recordar el orden de las figuras	Privado	Sin apoyo	84 %
			Con apoyo	8 %
		Público	No accede	8 %
			Sin apoyo	22 %
			Con apoyo	20 %
			No accede	58 %
Personalidad	Reflexión	Privado	Sin apoyo	30 %
			Con apoyo	30 %
		Público	No accede	40 %
			Sin apoyo	21 %
			Con apoyo	29 %
			No accede	50 %
Pensamiento	Semejanzas y diferencias	Privado	Sin apoyo	31 %
			Con apoyo	36 %
		Público	No accede	33 %
			Sin apoyo	11 %
			Con apoyo	20 %
			No accede	69 %
	Categorización	Privado	Sin apoyo	30 %
			Con apoyo	37 %
		Público	No accede	33 %
			Sin apoyo	18 %
	Detalles diferenciales de los objetos	Privado	Con apoyo	17 %
			No accede	65 %
		Público	Sin apoyo	79 %
			Con apoyo	19 %
		Privado	No accede	2 %
			Sin apoyo	51 %
		Público	Con apoyo	38 %
			No accede	11 %

Habilidades conversacionales	Turnos conversacionales	Privado	Sin apoyo	67 %
			Con apoyo	28 %
		Público	No accede	5 %
			Sin apoyo	56 %
			Con apoyo	22 %
			No accede	22 %
	Coherencia en el tema	Privado	Sin apoyo	66 %
			Con apoyo	29 %
Público		No accede	5 %	
		Sin apoyo	55 %	
Actividad lúdica	Juego libre (conocimiento del juego: objetivos con fichas)	Privado	Sin apoyo	8 %
			Con apoyo	52 %
		Público	No accede	40 %
			Sin apoyo	3 %
			Con apoyo	32 %
			No accede	65 %
	Juego dirigido (organización de la actividad con tarjetas)	Privado	Sin apoyo	42 %
			Con apoyo	30 %
Público		No accede	28 %	
		Sin apoyo	31 %	
Juego de roles sociales con uso de objetos	Privado	Sin apoyo	7 %	
		Con apoyo	55 %	
	Público	No accede	38 %	
		Sin apoyo	2 %	
		Con apoyo	64 %	
		No accede	34 %	

Nota. Elaboración propia.

Además de estas variables, en la ejecución de los niños se analizaron los tipos de dificultades ante la opción de “no accede”. Estas dificultades varían según el contenido de la tarea, por lo cual no se pueden generalizar para todas ellas. La tabla 3 presenta los tipos de errores que aparecieron durante la ejecución de las distintas actividades del protocolo.

Tabla 3
Errores en las ejecuciones de las tareas del protocolo de evaluación

Áreas del protocolo	Tipos de errores
Memoria mediatizada	Dificultad para usar medios externos (uso de botón para recordar al evaluador que le va a decir algo) como apoyo para realizar acciones o evocar situaciones.
Lenguaje voluntario	Dificultad para responder a las preguntas o pedir clarificación.
Acciones voluntarias	Falta planificación y verificación en su actividad.
	Dificultades en las tareas de secuencias de movimientos, relacionadas con la habilidad para automatizar; lentificación y simplificación en la realización de secuencias complejas.
	Interrupciones durante el trazo y fragmentación de elementos de la secuencia gráfica en forma de bloques.
	Ejecuciones fragmentadas.
Movimientos voluntarios	Dificultad para realizar secuencias de acciones para efectuar un movimiento.
Función reguladora del lenguaje	Dificultad para comprender y subordinarse a las instrucciones verbales, sin adecuada verificación de la actividad.
Función generalizadora del lenguaje	Dificultad para comprender el sentido de las oraciones, respuestas limitadas y descontextualizadas. Atención dirigida a la imagen objetual (referente concreto) de la palabra.
Función mediatizadora del lenguaje	Dificultad para usar medios externos (dibujos y palabras) como apoyo para evocar información.
Personalidad	Dificultad para considerar el punto de vista del otro.
	Dificultad para asumir una postura expresando sus propias ideas.
Semejanzas y diferencias	Dificultad para identificar semejanzas y/o diferencias entre los dos objetos.
Categorización	Dificultad para abstraer algunos rasgos de los objetos lo que posibilita analizarlos de una mejor manera.
Detalles diferenciales de los objetos	Omisión de detalles y desintegración de la forma global de objetos representados gráficamente.
Habilidades conversacionales	Dificultad para iniciar y mantener una conversación.
	Dificultad para asegurar un turno conversacional.
	Flexibilidad pobre en el lenguaje al diseñar un mensaje o reparar un quiebre comunicativo.
	Comentarios fuera de la temática.
	Pocas interacciones.
	Dificultades con las variaciones estilísticas y los roles hablante-escucha.

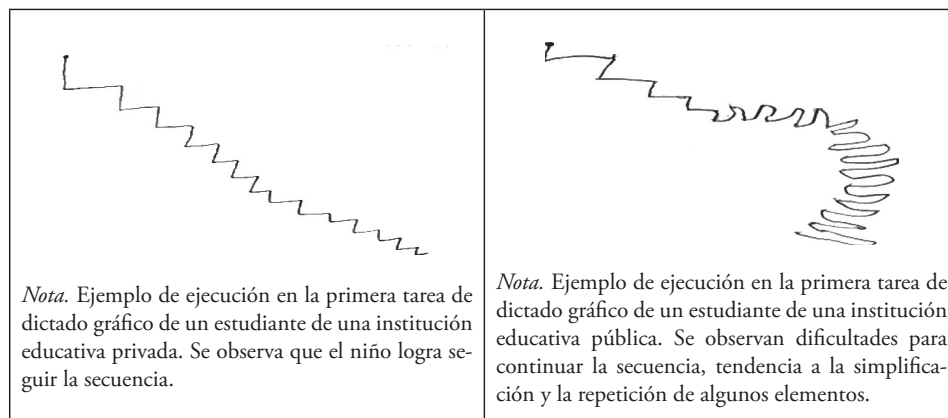
Actividad lúdica	Dificultad para iniciar la actividad lúdica.
	Dificultad para seguir el juego que propone el adulto.
	Dificultad para iniciar las acciones características del rol que representa.
	Dificultad para imaginar situaciones y recrearlas en el juego.
	Dificultad para realizar secuencias de acciones de acuerdo con el rol.
	Dificultad para mantener las reglas del juego.

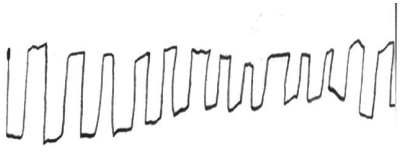
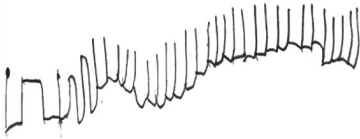
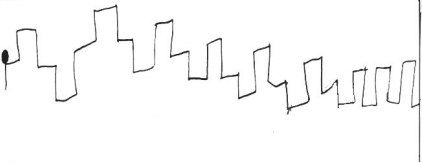

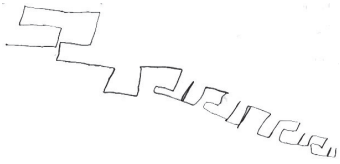

Nota. Elaboración propia.

En la tarea de *Dictado gráfico y continuación de la secuencia gráfica*, correspondiente a *Acciones voluntarias*, solo el 8 % de los niños del grupo de las instituciones públicas la ejecutó correctamente, a diferencia del 50 % del grupo de las instituciones privadas. El error predominante en el primer grupo fue la reproducción de un solo elemento de la secuencia gráfica. Se observa que cuando el adulto va indicando la dirección de cada línea, es más fácil que cuando el niño continúa de manera independiente. Los niños del grupo de instituciones privadas mostraron, en contraste, mayor independencia y menor cantidad de errores en aspectos tales como la proporción de las figuras, identificación de derecha-izquierda, secuencia motora y distribución del trazo, seguimiento y control. En la figura 1 se muestra un ejemplo.

Figura 1

Ejemplo de ejecuciones en la tarea de dictado gráfico



 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la primera tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa privada. Se observan cambios de algunos de los elementos y dificultades para realizar una secuencia armoniosa.</p>	 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la primera tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa pública. Se observa la dificultad para continuar la secuencia desde el inicio.</p>
 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la segunda tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa privada. Se observa que cuando el adulto apoya de manera verbal la ejecución del niño es más fácil, él intenta continuar, pero la cambia.</p>	 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la segunda tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa pública. Se observan interrupciones y la inclusión de elementos ajenos.</p>
 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución de la tercera tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa privada. Se observa que la ayuda del adulto es efectiva durante el inicio de la figura; cuando el niño debe continuar la distorsiona.</p>	 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución de la tercera tarea de dictado gráfico de un estudiante de una institución educativa pública. Se observa interrupción de la secuencia desde el inicio.</p>

En la tarea *Brincar-lenguaje adulto*, que valora a la función reguladora del lenguaje, se identificó que los niños del grupo de instituciones privadas lograron acceder con la instrucción del adulto, lo que no sucedió con el grupo de instituciones públicas. Los niños de este primer grupo mostraron la capacidad para subordinarse al lenguaje del evaluador y dejar a un lado el reflejo de orientación provocado por la fuerza del estímulo o de su novedad; no obstante, se observó dificultad, como en los niños del grupo de instituciones públicas, para subordinarse a su propio lenguaje.

En la tarea *Recordar las figuras* después de que los niños pusieran nombre a las figuras en el orden que se mostraba, se encontró que el lenguaje contribuyó con la mediatización de la actividad porque facilitó su evocación en el grupo de instituciones privadas, lo que no ocurrió en el grupo de instituciones públicas. Eso se evidenció porque el primer grupo de niños propuso con facilidad un nombre para cada figura. El segundo grupo no logró proponer un nombre para las figuras, entonces el adulto sugirió algunos nombres; aun así, los niños no lograron reproducir el orden de las figuras con su denominación.

En la tarea de *Nombrar figura*, los niños del grupo de instituciones privadas usaron su repertorio lingüístico para crear una mayor diversidad de nombres en relación con las figuras trazadas, sin repetir un mismo nombre, a diferencia del grupo de instituciones públicas, en el cual usaban un mismo nombre para las diversas figuras con alta frecuencia.

En la función generalizadora, para la tarea de diferenciar la longitud de las palabras, se encontró que en su gran mayoría los niños de ambos tipos de institución (privada y pública) dirigen su atención a la imagen objetal (referente concreto) de la palabra y no a la palabra como un objeto —independiente, abstracto— de análisis, por lo que no toman en cuenta su longitud.

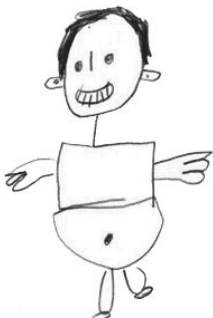

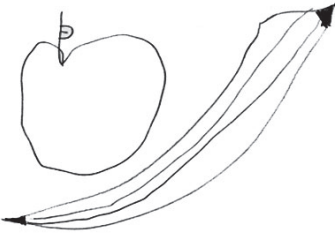
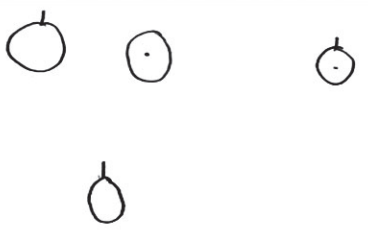
El grupo de niños de instituciones privadas usaba expresiones más claras para referir las necesidades propias en la conversación con el evaluador, con mayor grado de iniciativa y coherencia gramatical oral, lo que permitía mantener la conversación durante mayor tiempo y con mayor grado de profundidad. Además, se identificó que en este grupo se tomaban turnos al hablar con mayor facilidad, demostraban expectativa acerca de lo que el otro iba a decir y relataban información secuencial. En contraposición, en el grupo de niños de instituciones públicas se identificaron dificultades para iniciar y mantener una conversación, para asegurar un turno conversacional, la realización de comentarios fuera de la temática, pocas interacciones, escaso vocabulario, dificultades con las variaciones estilísticas y los roles hablante-escucha, y una pobre flexibilidad en el lenguaje al diseñar un mensaje o reparar un quiebre comunicativo.

En los *Dibujos de las frutas y el dibujo de un niño*, en los estudiantes de instituciones públicas se observó que las figuras se diferenciaban solo por

su forma global, pero carecían de detalles esenciales; también se observaron rasgos perseverativos (por ejemplo, en el caso de las frutas en algunas ocasiones, aunque eran distintas, las hacían de forma circular y del mismo tamaño, sin establecer sus rasgos característicos) y pobreza de los detalles diferenciales en las representaciones. Por su parte, en los niños de instituciones privadas se identificó que la actividad gráfica muestra características esenciales y diferenciales; sus dibujos proyectan una idea o situación (ver figura 2).

Figura 2

*Ejemplo de ejecuciones en el plano gráfico para las tareas
Dibujar un niño y Dibujar frutas*

 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la tarea de “dibujo de un niño” de un estudiante de una institución educativa privada. Se observa que en el dibujo se incluyen las características que hacen parte del niño.</p>	 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la tarea de “dibujo de un niño” de un estudiante de una institución educativa pública. Se observa que faltan detalles característicos.</p>
 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la tarea de “dibujo de frutas” de un estudiante de una institución educativa privada. Se observan rasgos diferenciales y característicos de las frutas que el niño eligió dibujar.</p>	 <p><i>Nota.</i> Ejemplo de ejecución en la tarea de “dibujo de frutas” de un estudiante de una institución educativa pública. Se observa que las frutas no se diferencian entre sí, a pesar de que se solicitaron dibujos de frutas diferentes.</p>

Discusión

Los resultados mostraron que la mayoría de los niños de las instituciones privadas y públicas (que están por ingresar a la escuela primaria) aún no han alcanzado el nivel óptimo de desarrollo de las neoformaciones básicas de la edad preescolar, además señalan dificultades con las funciones del lenguaje. En un alto porcentaje los niños requirieron orientación con las diferentes formas de apoyo (repetición de la instrucción y ejemplificación). Esto quiere decir que estas tareas no se encuentran en la *zona de desarrollo real*, como es de esperarse al final de la educación preescolar, sino en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995). De acuerdo con lo anterior, los niños aún requieren la ayuda colaborativa constante del adulto para poder participar en las actividades solicitadas. En el ámbito escolar, tal situación no siempre es comprendida por los maestros, quienes dejan a los niños solos para la ejecución independiente de las tareas, por ejemplo, de escritura y lectura.

En general, los niños del grupo de las instituciones públicas presentaron un bajo nivel en el desarrollo de la actividad voluntaria, la actividad de seguimiento de secuencias gráficas, las funciones del lenguaje (reguladora, generalizadora y mediatizadora). Además, se identificaron niveles insuficientes en las tareas que implicaban la capacidad de seguir una orientación propuesta. Esto indica un pobre desarrollo de la función reguladora del lenguaje, incluso desde la regulación externa. Las dificultades en la actividad voluntaria coinciden con un pobre desarrollo de la regulación del niño a través del lenguaje propio, tanto en las acciones de valoración de la función reguladora (brincar) como en las acciones voluntarias (dictado gráfico).

Estas dificultades en el desarrollo de las neoformaciones que deberían estar desarrolladas en la edad preescolar en el grupo de instituciones públicas pueden generar problemas ascendentes en la adquisición de la lectura y la escritura en la edad escolar, así como lo plantean Akhutina y Zolotariova (2001). La hipótesis de la presencia de este tipo de dificultades se dirige al tipo de actividades que realizan los niños: con frecuencia son repetitivas y carentes de sentido (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012; González-Moreno et al., 2014b). Se ha encontrado que con frecuencia los niños en edad preescolar participan

en actividades de copia reproductiva de letras, cifras y palabras, planas gráficas, ejercicios de motricidad, repetición de canciones, versos, palabras, participación en las sesiones explicativas empíricas acerca de las normas conductuales cotidianas, reglas de tránsito, etc. (Solovieva, Tejeda, Lázaro y Quintanar-Rojas, 2015). Se hipotetiza que en estas instituciones se pretende anticipar los procesos de un supuesto desarrollo académico en los niños de edad preescolar sin considerar las diferencias esenciales entre la edad preescolar y la edad escolar y sin las herramientas psicológicas necesarias para hacer de estos procesos oportunidades dentro de su etapa de desarrollo.

Las dificultades encontradas en la organización de secuencias gráficas, en ambos grupos, tienen repercusiones en la escritura, debido a que se requiere de la ejecución secuencial de diferentes movimientos. Esta afirmación fue confirmada con las maestras de los niños, quienes refirieron dificultades en las grafías y dibujos de los pequeños. Nuestros datos señalan que los niños presentan dificultades para: realizar las tareas en el nivel gráfico-perceptivo, realizar secuencias gráficas por instrucción, comprender el sentido de las representaciones esquematizadas y para la orientación en el espacio gráfico. Estos hallazgos coinciden con estudios anteriores (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2016).

Las tareas que resultaron ser más accesibles para los niños, tanto de las instituciones privadas como públicas, fueron las que implican los movimientos voluntarios, posiblemente, debido a que en ambos tipos de instituciones los niños pueden participar en actividades que implican movimientos. Este dato señala una adecuada adquisición de la *función simbólica representativa simple* en niños, sin riesgo de problemas de desarrollo a nivel del sistema nervioso central, y puede servir como un válido parámetro para el diagnóstico clínico (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2010). Eso significa que los niños logran representar acciones con gestos, posturas, expresiones faciales o corporales, de tal manera que puede abstraerse del objeto concreto. La función simbólica permite identificar una característica en el objeto y después sustituir al objeto por otro objeto. Sin embargo, los resultados señalan un desarrollo incipiente de la función simbólica en los niños en relación con lo que se esperaba, esto coincide con la investigación de González-Moreno y Solovieva (2015). En

relación con procesos de dibujo, ocurre algo similar en *Detalles diferenciales de los objetos*, prueba en la que se señala, de hecho, una fortaleza en el grupo de niños de instituciones privadas. Sin dejar a un lado que, aunque menor en comparación con los estudiantes del sector privado, el grupo de niños de instituciones públicas cuenta con un mejor desempeño intragrupo que en la organización de secuencias.

Los resultados de este estudio permiten conocer las fortalezas y las debilidades en la ejecución de actividades donde el desempeño se encuentra condicionado por el desarrollo psicológico de los niños, lo cual, a su vez, proporciona las bases para proponer las vías para superación de las debilidades encontradas (ver tabla 4). Tales debilidades se observaron, con distintos niveles de expresión, en los establecimientos tanto públicos como privados. Por esta razón, en ambas instituciones se hizo la propuesta de favorecer la actividad de juego de roles sociales para la adquisición de las neoformaciones correspondientes a la edad preescolar (Solovieva et al.,2015):

- Actividad voluntaria: acciones que implican la presencia de roles y reglas y su realización y cumplimiento, y suceso de acontecimientos en el juego.
- Reflexión: verificación externa y crítica constante por el adulto y los niños, así como verificación al final de cada juego realizado e inclusión de comentarios y diálogos grupales que sugieren preguntas acerca del comportamiento y modo de acción.
- Imaginación: preguntas y respuestas acerca de los elementos de juego y los personajes antes de iniciar el juego, elección de situaciones poco comunes, curiosas, novedosas por los participantes.
- Motivación cognitiva: introducción de situaciones, personajes, objetos nuevos a lo largo del trabajo con los juegos.
- Función simbólica: exteriorización de regla y actuación de los niños de acuerdo con ella por ser una orden, una prohibición u otra necesidad; estructuración de reglas; y uso de medios simbólicos particulares.; efectos del juego de roles sociales propuestos por Solovieva, Tejedá, Lázaro y Quintanar-Rojas (2015).

Tabla 4

Fortalezas y debilidades de ambas poblaciones evaluadas de acuerdo con el protocolo Preparación de los niños en edad preescolar para la escuela

Áreas	Fortalezas		Debilidades	
	Privado	Público	Privado	Público
Memoria mediatizada	Posibilidad de uso de medios externos (uso de botón para recordar al evaluador que le va a decir algo) como apoyo para realizar acciones o evocar situaciones.	–	–	Dificultad para usar medios externos (uso de botón para recordar al evaluador que le va a decir algo) como apoyo para realizar acciones o evocar situaciones.
Lenguaje voluntario	Posibilidad para responder a las preguntas o pedir clarificación.	–	–	Dificultad para responder a las preguntas o pedir clarificación.
Acciones voluntarias	–	–	Dificultades en la organización de secuencias gráficas	
Movimientos voluntarios	Facilidad para realizar movimientos voluntarios.	–	–	–
Función reguladora del lenguaje	Capacidad para subordinarse al lenguaje del evaluador y dejar a un lado el reflejo de orientación provocado por la fuerza del estímulo o de su novedad.	–	Dificultad para subordinarse a su propio lenguaje.	Dificultad para subordinarse al lenguaje del adulto y a su propio lenguaje.
Función generalizadora del lenguaje	–	–	Dirige su atención a la imagen objetiva (referente concreto) de la palabra y no a la palabra como un objeto —independiente, abstracto— de análisis, por lo que no toman en cuenta su longitud.	
Función mediatizadora del lenguaje	El lenguaje contribuyó con la mediatización de la actividad porque facilitó su evocación. Uso de un repertorio lingüístico para crear una mayor diversidad de nombres en relación con las figuras trazadas, sin repetir un mismo nombre.	–	–	Dificultad para usar el lenguaje para mediatizar evocación del nombre y orden de las figuras. Uso frecuente de un mismo nombre para las diversas figuras.
Personalidad	–	–	Dificultad para considerar el punto de vista del otro. Dificultad para asumir una postura expresando sus propias ideas.	

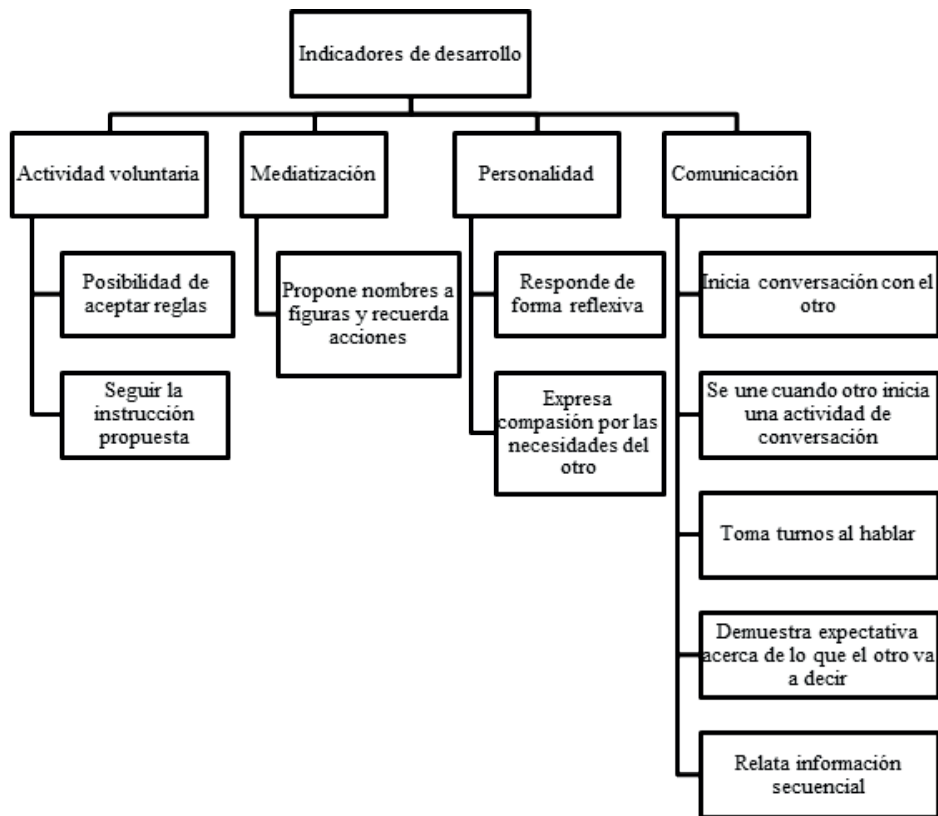
Semejanzas y diferencias	–	–	Dificultad para identificar semejanzas y diferencias entre dos objetos.	
Categorización	–	–	Dificultad para abstraer algunos rasgos de los objetos, lo que posibilita analizarlos de una mejor manera.	
Detalles diferenciales de los objetos	La actividad gráfica muestra características esenciales y diferenciales; sus dibujos proyectan una idea o situación.	–	–	Las figuras se diferenciaban solo por su forma global, pero carecían de detalles esenciales; también se observaron rasgos perseverativos (por ejemplo, en el caso de las frutas, forma circular) y pobreza en los detalles diferenciales en las representaciones.
Habilidades conversacionales	Uso de expresiones más claras para referir las necesidades propias en la conversación con el evaluador, con mayor iniciativa y grado de coherencia gramatical oral, lo que permitía mantener la conversación durante mayor tiempo y con mayor grado de profundidad. Capacidad para tomar turnos al hablar con mayor facilidad, se demuestra expectativa acerca de lo que el otro va a decir y se relata información secuencial.	–	–	Dificultades para iniciar y mantener una conversación, para asegurar un turno conversacional, realización de comentarios fuera de tema, pocas interacciones, escaso vocabulario, dificultades con las variaciones estilísticas y los roles hablante-escucha, pobre flexibilidad en el lenguaje al diseñar un mensaje o reparar un quiebre comunicativo.
Actividad lúdica	–	–	Dificultad para mantener las acciones características del rol que representa, para realizar secuencias de acciones de acuerdo con el rol y establecer relaciones con el otro rol para mantener las reglas del juego.	Dificultad para iniciar la actividad lúdica, para seguir el juego que el adulto propone, para iniciar las acciones características del rol que representa, para imaginar situaciones y recrearlas en el juego, para realizar secuencias de acciones de acuerdo con el rol y para mantener las reglas del juego.

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de esta investigación en relación con el protocolo aplicado permitieron identificar indicadores que conforman el desarrollo de las neoformaciones de la edad preescolar, los cuales se constituyen en requisitos para la preparación de los niños para la escuela, como se observa en la figura 3. Estos indicadores estuvieron presentes en algunos de los niños de las instituciones privadas y públicas con los apoyos usados por el adulto.

Figura 3

Indicadores de desarrollo de la edad preescolar en las neoformaciones



Nota. Elaboración propia.

Se reflexiona respecto a la necesidad de que los profesionales que trabajan con niños en edad preescolar empiecen a considerar estos indicadores en sus acciones prácticas. Su presencia o ausencia determina el nivel de preparación de los estudiantes para iniciar la etapa escolar. De esta manera, podrán proponer actividades útiles y necesarias para la organización de la vida del niño preescolar. Para garantizar el desarrollo psicológico infantil es necesario ofrecer los tipos de actividades que sean accesibles para los pequeños y que, al mismo tiempo, se encuentren en la zona de su desarrollo próximo, es decir, que sí impulsen su desarrollo (Vigotsky, 2001). En otras palabras, es necesario ofrecer diversos tipos de orientación que gradualmente ayudan a que las acciones que se realizan en esta zona alcancen la zona de desarrollo real (González-Moreno y Solovieva, 2016).

Conclusiones

Los datos del artículo aportan información valiosa del nivel de adquisición de las neoformaciones psicológicas en la edad preescolar en un grupo de niños de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, Colombia, lo cual amplía las posibilidades y vías de discusión para los procesos de escolarización en función de un real alcance de las neoformaciones. Se concluye que no es necesario esperar a que aparezcan las dificultades en el aprendizaje escolar, sino que es posible hacer una detección e intervención temprana. La propia práctica educativa preescolar se puede convertir en prevención de las dificultades escolares. Es importante evaluar a los niños que ingresan a la primaria, no solo para determinar su nivel de preparación para la actividad escolar, sino también para brindar, en su caso, el apoyo necesario (Salmina y Filimonova, 2000, 2001).

Como limitación de este estudio se reconoce la falta de seguimiento a las instituciones que participaron respecto a la implementación de la actividad de juego de roles, como se sugirió para el desarrollo de las neoformaciones correspondientes en los niños antes de iniciar la etapa escolar.

A pesar de la gran importancia que tiene el juego de roles para el desarrollo psicológico, no se le ha considerado con toda la amplitud y complejidad (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012; González-Moreno, 2015, 2018, 2019).

Por ello, insistimos en que este tipo de juegos no es el resultado del desarrollo “espontáneo” o “natural”, ni la manifestación “libre” del mundo interior de los niños. Se requiere de una constante participación emocional conjunta y orientada por parte del adulto, para que así el juego se transforme desde sus etapas básicas a las más complejas, lo que tiene impacto en el desarrollo de las neoformaciones (González-Moreno, 2016b), puesto que los niños desde la edad preescolar no solo empiezan a ver el mundo a través de los ojos de los demás, sino que desarrollan la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro en una situación comunicativa (Nussbaum, 2010).

Referencias

- Akhutina, T. V. y Zolotariova, E. V. (2001). Acerca de la disgrafía visuo-espacial. En: Y. Solovieva y L. Quintanar-Rojas (ed.), *Métodos de intervención neuropsicológica infantil* (pp. 39-46). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Código de la infancia y la adolescencia. República de Colombia. Ley 1098 de 2006. Colombia. Recuperado de http://www.bienestarfamiliar.gov.co/espanol/codigo_ley_inf/97835CODIGO%20DE%20LA%20INFANCIA%20Ley1098.pdf
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización de desarrollo psíquico en la edad infantil. En: I. Iliasov y V. Liaudis, Y. (ed.), *Antología de la psicología pedagógica de las edades* (pp. 34-42). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Esteva, M. (2000). El juego: teoría y práctica. Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo” organizada por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), La Habana, Cuba.
- Galperin, P. Y. (1998). *Psicología como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de las Ciencias Pedagógicas y Sociales de Rusia.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021558010>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2011a). La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento

reflexivo en preescolares. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*. 7(1), 12-25. Recuperado de http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol7N1/V7N102_juegos_roles_sociales_y_pensamiento_reflexivo

- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2011b). Actividad reflexiva en preescolares. *Perspectivas psicológicas y educativas. Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psicologica/sccs/articulo.php?id=743&PHPSESSID=e292090f4c6c085d04f2be193dbda337>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Rev Fac Med*, 60(3), 187-202. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112012000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2014a). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08](https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08)
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2014b). Políticas educativas y actividades pedagógicas dirigidas a la edad preescolar: reflexiones actuales desde el enfoque histórico cultural y la teoría de la actividad. *Rev Fac Med*, 62(4), 647-58. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v62n4.43468>.
- González Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13 (2), 79-94. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89612015000200006&script=sci_abstract&tlng=es
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de la adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 19-31. doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- González-Moreno, C. X. (2016a). Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: Una experiencia desde la investigación en el aula. *Revista Digital A&H*, 3(4), 35-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/310477958_Reflexion_acerca_del_rol_del_pedagogo_en_educacion_inicial_una_experiencia_desde_la_investigacion_en_el_aula
- González-Moreno, C. X. (2016b). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 12(2), 78-93. Recuperado de https://www.academia.edu/30529436/El_juego_de_rolles_sociales_por_eta

pas_para_promover_la_funcion_simbolica_por_niveles_de_desarrollo_en_ninos_preescolares

- González-Moreno, C. X. (2016c). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- González-Moreno, C. X. (2018). Actividad comunicativa interactiva entre un adulto y un grupo de niños preescolares en una experiencia de juego grupal. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 17(2), 43-60. doi: <https://doi.org/10.18270/chps.v17i2.2100>
- González-Moreno, C. X. (2019). La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(2), 75-101. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v10n2a04>
- Lázaro, E. (2009). Identificación temprana de las dificultades para la actividad escolar. En: L. Quintanar-Rojas, Y. Solovieva, E. Lázaro, R. Bonilla, L. Mejía, J. Eslava, et al. (ed.), *Dificultades en el proceso lectoescritor (pp. 23-34)*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Web oficial del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-89266.html>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Parra, C., Jaimes, G., y Burbano, V. (2019). La coordinación motriz infantil: un abordaje desde los métodos cuantitativos de investigación. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 5(2), 5-16. doi: <https://doi.org/10.31910/rdafd.v5.n2.2019.1249>
- Política pública nacional de primera infancia Colombia por la primera infancia. Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 03 de diciembre de 2007.
- Quintanar-Rojas, L. y Solovieva, Y. (2010). Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Colección Evaluación Neuropsicológica.
- Salmina, N. G. y Filimonova, O. G. (2000). *Problemas en el aprendizaje de las matemáticas básicas y su corrección*. México: Instituto Universitario de Estudios Avanzados.
- Salmina N. G. y Filimonova O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Schmelkes, S. (1995). Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas. *N.o Colección INTERAMERIINTERAMER Collection*. Recuperado de <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>
- Schmelkes, S. (1997). Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación. En *Artículos sobre la educación básica, Documento DIE*, 50, (pp. 5-13). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.
- Solovieva, Y., Tejeda, L., Lázaro, 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. doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p153a174>
- Solovieva, Y. y González-Moreno, C. X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Rev. Fac. Med.*, 64(2), 257-265. doi: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>
- Solovieva, Y y González-Moreno, C. X. (2017). Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years. In T. Bruce, P. Hakkarainen y M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge International Handbook Early Childhood Play* (pp. 108-124). London and New York: Routledge.
- Solovieva Y. y Garvis, S. (2018). Vygotsky's conception of preschool development: play with orientation and narration. En N. Veraksa y S. Sheridan (Eds.), *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research* (pp. 8-14). London: EECERA. The Routledge, Taylor & Francis.
- Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. X., y Quintanar-Rojas, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia: State of the 8(2)*, 61-72. doi: 10.11621/pir.2015.0206
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. X., y Quintanar-Rojas, L. (2016). Developmental analysis of symbolic perceptual actions in preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(3), 1-13. doi: <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/24459>
- Talizina N. F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Colección Neuropsicología, Educación y Desarrollo. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.




Vigotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.



Winnicott, D. (2003). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Anexo


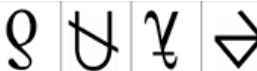
Tareas del protocolo de preparación de los niños para la escuela

Áreas	Tareas	Descripción	Tipos de apoyo
Memoria mediatizada	Recordar instrucción inicial.	“Te voy a dar este botón, tú me lo tienes que dar al final para que me recuerdes que te tengo que decir algo” (Se le da el botón al niño)	Si el niño no recuerda el botón, se le dice: ¿Qué te dije cuando llegaste? Si no se acuerda se le pregunta: ¿Qué fue lo que te di al principio y para qué era?
Lenguaje voluntario	Contar del 10 al 1.	“Por favor cuenta del diez al uno”	Si el niño empieza a contar del uno al diez, se le puede repetir la instrucción: “Yo sé que tú puedes contar muy bien del uno al diez, pero quiero que ahora cuentes del diez al uno, al revés”. Si el niño se equivoca de nuevo, el evaluador empieza a contar en voz alta: “Diez, nueve, ocho, ¡tú continúa!””. Si el niño no lo logra, el evaluador empieza a contar con ayuda de los dedos, proponiéndole al niño hacer lo mismo: “Diez, nueve, ¡ahora tú!”. Se registra la ejecución correcta, el tipo de ayuda o la imposibilidad.
	Responder preguntas.	“¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda?” “¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?”	Si el niño dice que nunca va a la tienda, se le puede decir que imagine cómo pide el pan su mamá, cuando va de compras. En caso necesario, se le pueden hacer preguntas complementarias: “¿Es todo lo que dices?”, “¿qué más?”. Se registra la respuesta coherente y desplegada con palabras de cortesía, la respuesta con ayuda de preguntas y la imposibilidad o respuestas incoherentes.

	<p>Trazar líneas siguiendo la dirección indicada.</p>	<p>Ensayo</p> <p>“Coloca la punta de tu lápiz en este punto de la hoja (muestra), traza las líneas que te indicaré, fíjate muy bien en la dirección que tendrá cada línea, procura no despegar tu lápiz de la hoja, presta mucha atención. Ahora, traza una línea hacia abajo, ahora una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”. Después de la ejecución, al niño se le pregunta: “¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.</p>  <p>Tarea 1</p> <p>“Ahora trazarás una línea hacia abajo, una línea hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia arriba; por favor continúa tú solo la secuencia”. Después de la ejecución se le pregunta al niño: “¿a qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”</p> 	<p>El niño trabaja con lápiz y una hoja de cuadrícula grande. Se le pide no borrar las ejecuciones. El evaluador coloca el punto en el margen izquierdo de la hoja. Los términos de “izquierda”, “derecha”, “arriba” y “abajo” se pueden explicar en relación con la mano del niño: “Cuando yo digo a la izquierda, tu dibujas una línea hacia tu mano izquierda”; o con el espacio de la hoja: “hacia arriba de la hoja”. El evaluador también puede señalar la orientación con su dedo y con flechas de cartón como apoyo.</p> 
--	---	--	---

		<p>Tarea 2</p> <p>“Fíjate muy bien, ahora trazarás una línea hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”. Después de ejecución, al niño se le pregunta: “¿a qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.</p>  <p>Tarea 3</p> <p>“Muy bien, ahora trazarás tres líneas hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la izquierda, una hacia arriba, tres hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la izquierda, una hacia abajo, tres hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”. Se registra la ejecución correcta, los tipos de ayudas y la autocorrección o imposibilidad.</p> 	
Movimientos voluntarios	<p>Mostrar cómo maneja un conductor.</p> <p>Mostrar cómo corre el caballo.</p>	<p>“Muéstrame cómo maneja el chofer el autobús”.</p> <p>“Muéstrame cómo corre el caballo”.</p>	<p>Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.</p>

Función reguladora	Brincar siguiendo el lenguaje verbal del adulto. Brincar siguiendo el lenguaje verbal externo propio.	Tarea 1 – a. Instrucción: “Ahora vas a brincar hacia adelante o hacia atrás. Cuando yo diga el número uno, brincas hacia adelante; cuando diga el número dos, brincas hacia atrás”. Tarea 1 – b. Instrucción: “Tú mismo, en voz alta, di un número: uno o dos, y brinca hacia adelante o hacia atrás, como lo hiciste anteriormente”. Tarea 2 – a. Instrucción: “Vas a brincar a la cuenta de tres. Voy a contar hasta tres, cuando escuches el tres entonces brincas”. Tarea 2 – b. Instrucción: “Ahora cuenta tú y brinca cuando llegues al tres”	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera. En caso necesario el adulto se levanta y le muestra al niño cómo se brinca.
Función generalizadora	Decir qué palabra es más larga	“¿Qué palabra es más larga?” (pares de palabras: elefante–rana; bigotes–bigotitos; gata–vaca; tren–automóvil).	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Responder preguntas.	“¿Qué hiciste ayer?”, “¿qué vas a hacer mañana?”.	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Completar oraciones.	a. Es necesario lavarse las manos porque... b. Ayer no fui a la escuela porque... c. Camila guardó silencio mientras su mamá... d. Los niños jugaban fútbol mientras las niñas... e. Voy con el doctor cuando... f. Antes de que saliéramos a la calle mi hermana... g. La mamá prepara el desayuno antes de que la hija...	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.

		<p>h. En la mañana no hizo frío. pero...</p> <p>i. Íbamos a salir de vacaciones, pero...</p> <p>j. Se pinchó la pelota después de que el muchacho...</p> <p>k. Después de que los niños guardaron los juguetes su abuelita...</p>	
Función mediatizadora	Recordar el orden de las figuras.	<p>“Te voy a mostrar cuatro figuras, trata de recordarlas en el orden en que te las voy a mostrar; para que puedas recordarlas vamos a ponerles nombre a cada una”. Posteriormente se le pregunta al niño: “¿Recuerdas qué figuras te mostré?”. Si el niño se equivoca en el orden de las figuras, se le pregunta: “¿Te acuerdas en qué orden te las mostré?”.</p>	<p>Si el niño no les pone nombre a las figuras, el evaluador le puede proponer las siguientes denominaciones: “mariposa”, “barco”, “moño”, “sombbrero”. El niño tiene que repetir los nombres junto con el evaluador, después de lo cual se retiran las tarjetas y se mezclan con otras cuatro figuras, a las cuales no se les da ningún nombre.</p>  <p>Figuras que el niño debe recordar</p>  <p>Figuras distractoras</p> <p>El niño debe encontrar las cuatro primeras figuras y recordar sus nombres y el orden de su ubicación. Se registra la ejecución correcta y la posibilidad de proponer nombres para las figuras (o imposibilidad), la posibilidad de reproducir el orden de las figuras con sus denominaciones, las dificultades, etc.</p>
Personalidad	Reflexión.	<p>¿Qué es lo que más te gusta hacer?</p> <p>¿Qué vas a hacer a la escuela?</p>	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.

		<p>¿Qué le gusta comer a tu papá?</p> <p>¿Cuándo tiene miedo la gente?</p> <p>¿Cuándo está alegre tu mamá?</p> <p>¿Cuándo estás triste?</p>	
Pensamiento	Semejanzas y diferencias.	“Dibuja una fruta. Ahora dibuja otra más (los dibujos deben corresponder a la categoría fruta)”.	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Categorización.	<p>“Te voy a decir dos palabras y tú me tienes que decir en qué se parecen y en qué son diferentes:</p> <p>* Perro-lobo</p> <p>* Luna-sol</p> <p>* Camisa-camiseta”.</p>	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Percepción diferencial de los objetos (dibujos).	“Dibuja por favor a un niño”.	Se puede repetir la instrucción.
Habilidades conversacionales	Turnos conversacionales.	“Se le pregunta al niño por el día más feliz de su vida y detalles acerca de lo que él empieza a comentar. Se observa cómo el niño inicia conversaciones con otro, cómo se une cuando otro inicia actividad de conversación, cómo utiliza la toma turnos al hablar, cómo demuestra expectativa acerca de lo que el otro va a decir, cómo relata información secuencial”.	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Coherencia en el tema.	Se hacía análisis de la coherencia respecto al tema, es decir, si el niño lograba conectar sus ideas de acuerdo a lo que se le decía	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.

Actividad lúdica	Juego libre (conocimiento del juego: objetivo y reglas).	“Sobre la mesa se colocan fichas de colores y se le pregunta al niño: ¿Cómo te gustaría jugar con estas fichas? ¿Qué juego propones?”.	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Juego dirigido (organización de la actividad con tarjetas).	«Sobre la mesa se colocan tarjetas con dibujos de diferentes categorías (frutas, muebles, animales, ropa, juguetes) y se le dice “ahora vamos a jugar a ver quién encuentra todos los juguetes, etc.”».	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.
	Juego de roles sociales con el uso de objetos.	«Sobre la mesa se colocan algunos juguetes: muñeco, taza, plato, pelota, carrito y se le dice al niño: “Podríamos jugar a la comidita. ¿Quién es el cocinero? ¿Quién es el hermano de este muñeco? ¿Cómo podríamos preparar una sopa?” Se observa el nivel de iniciativa del niño y la posibilidad de seguir el juego».	Se puede repetir la instrucción o se le da un ejemplo en caso de que el niño lo requiera.

Nota. Elaboración propia.