

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 16 / Número 1 / enero - junio 2025

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 16, No. 1, enero-junio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revista_fcdh@uatx.mx. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533 Mtra. Myriam Nayeli Villafuerte Vega, Ing. Kevin Urbano Águila Medina, fecha de última modificación, 30 de junio de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Mtro. Alejandro Palma Suárez
Secretaría Académica

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Arq. Miguel Moisés García de Oca
Secretaría Administrativa

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

Dra. Gloria Ramírez Elías
Secretaría de Autorrealización

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerri
Secretaría Técnica

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General
Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (México)
Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (España)
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial

Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Myriam Nayeli Villafuerte Vega
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductoras

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
USAER 02, Ahuashuatepec, Tlaxcala
Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Profesional independiente

Tania López Méndez
Profesional independiente

Ana Laura Bustamante Díaz
Profesional independiente

Soporte técnico, edición y actualización

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Radai Coyotzi Corona
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jaquelin Meneses Padilla
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indice

Volumen 16 / Número 1 / Enero - junio 2025

5 Editorial

6 Algunas características del desarrollo de las esferas voluntaria y verbal en preescolares
Some characteristics of the voluntary and verbal spheres development in preschoolers

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

31 Brecha digital y situación discapacitante: un reto para la equidad de oportunidades en América Latina
Digital gap and disability: a challenge for equal opportunities in Latin América

Roxana Pluma Romo y Enrique Hernández Arteaga

43 La inclusión de personas con discapacidad en la educación: una mirada desde la biopolítica
Including people with disabilities in education: A perspective from biopolitics

Rodolfo Cruz Vadillo

59 Resiliencia en el cuidador familiar: un estudio autoetnográfico
Resilience in family caregivers: an autoethnographic study

Daniel Rosas Alvarez y Pedro Luis Isaac Bautista Cruz

76 Uso de las TICs en adolescentes con TDAH: Riesgos y desafíos
Use of ICTs in adolescents with ADHD: Risks and challenges

Emma Gómez García y Andrea Saldivar Reyes

88 Respondiendo a los desafíos educativos actuales, desde la orientación familiar
Addressing the educational challenges nowadays, from family guidance perspective

Emma Verónica Santana Valencia

Editorial

En este número de Integra2, se presentan cinco artículos que abordan diferentes temas, que van desde el análisis de las esferas verbal y voluntaria en edad preescolar, pasando por el análisis del proceso de resiliencia en torno del cuidado familiar de un adulto mayor positivo a SARS-CoV-2, hasta el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo, especialmente para el trabajo con adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

En el primer capítulo, Solovieva y Quintanar Rojas, analizan las características de las esferas verbal y voluntaria en tres grupos del tercer grado preescolar, utilizando las tareas que componen la prueba “Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela” de los mismos autores. Aunque los resultados muestran un desarrollo insuficiente de las esferas en todos los grupos, se observaron mayores dificultades en el grupo rural. Los autores plantean que la insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, puede ser causa directa de problemas en la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Por otra parte Pluma Romo y Hernández Arteaga, analizan la interrelación entre la brecha digital y la situación discapacitante en el contexto latinoamericano, enfatizando las barreras tecnológicas y sociales que enfrentan las personas. Los autores hacen énfasis en la importancia de implementar políticas inclusivas que promuevan el acceso equitativo a las TIC, para reducir las desigualdades digitales y favorecer una participación plena.

Posteriormente, Cruz Vadillo problematiza sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito escolar, cuestionando los fundamentos que permiten formas de segregación que pasan por legítimos. Con base en la propuesta arqueo-genealógica de Foucault, el autor plantea nuevas aproximaciones analíticas al tema para la transformación de las prácticas educativas institucionales.

Más adelante Rosas Álvarez y Bautista Cruz abordan los significados y sentidos que afectan el proceso de resiliencia en torno al cuidado familiar de un adulto mayor positivo a SARS-CoV-2, encontrando diversos sentidos asociados a la vulnerabilidad y a la protección.

Por otra parte Gómez García y Saldivar Reyes, abordan cómo el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha transformado el ámbito educativo, específicamente en los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las TICs, sugiriendo que el uso direccionado de estas tecnologías puede potenciar la atención, la organización y la motivación en el aprendizaje, advirtiendo sobre los riesgos de distracción, dependencia y efectos negativos en la salud mental en los adolescentes con TDAH.

Finalmente Santana Valencia, aborda la importancia de la participación familiar para el desarrollo integral de los estudiantes, señalando la importancia de que los profesionales con formación en orientación familiar, desarrollen competencias psicoeducativas para resolver conflictos y prevenir problemas familiares que afectan o influyen en el desempeño académico. La autora presenta una investigación exploratoria-descriptiva para conocer las experiencias de los docentes formados como orientadores familiares, en cuanto a su trabajo en el contexto educativo.

Como se hace evidente, este número contiene diversidad de temas, metodologías, teorías y aproximaciones que se dirigen al desarrollo humano en general, desde la infancia hasta las personas mayores, con serios y profundos análisis y propuestas re temas paralelos a este desarrollo, como lo son la discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo y las tecnologías. Esperamos que nuestros lectores encuentren en estos trabajos la oportunidad de reflexionar y discutir de forma más amplia en sus espacios de desarrollo profesional.

Dr. Josué A. Camacho Candia
Editor General

Algunas características del desarrollo de las esferas voluntaria y verbal en preescolares

Some characteristics of the voluntary and verbal spheres development in preschoolers

YULIA SOLOVIEVA ¹
LUIS QUINTANAR ROJAS ²

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA ¹
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA ¹⁻²

¹ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Correo electrónico:
aveivolosailuy@gmail.com

²ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Correo electrónico:
ranatniug@icloud.com

Resumen

El desarrollo de las esferas verbal y voluntaria hacia el final de la etapa preescolar es fundamental para que las niñas y niños se incorporen a la escuela primaria de manera exitosa. El objetivo del presente estudio fue analizar las características de dichas esferas en tres grupos del tercer grado preescolar procedentes de escuelas urbanas, privadas y oficiales, y rurales. Cada grupo se integró por 20 sujetos, 10 niñas y 10 niños. Para la evaluación se utilizaron las tareas de la esfera voluntaria y de la esfera del lenguaje, apartados de la prueba Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela" de Quintanar y Solovieva (2019). Los resultados muestran un desarrollo insuficiente de las esferas voluntaria y verbal en todos los grupos. Sin embargo, se observaron mayores dificultades en el grupo rural. Se discuten los efectos de las ayudas proporcionadas sobre cada grupo y su significado de acuerdo con el concepto de zona de desarrollo próximo. Se plantea que la insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, específicamente en las funciones generalizadora y mediatizadora del lenguaje, pueden ser causas directas de problemas en la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Palabras clave: *Esfera voluntaria, esfera verbal, lenguaje, desarrollo psicológico, evaluación cualitativa.*

Abstract

The development of verbal and voluntary skills toward the end of preschool is essential for children to successfully transition to elementary school. The objective of this study was to analyze the characteristics of these skills in three groups of third-grade preschoolers from urban, private, and public schools, as well as rural schools. Each group was integrated by 20 people: 10 girls and 10 boys. The assessment used tasks from the voluntary skills and the language skills, sections from the test “Assessment Scheme for Child Readiness for School” by Quintanar and Solovieva (2019). The results show insufficient development of the voluntary and verbal skills in all groups. However, greater difficulties were observed in the rural group. The effects of the support provided to each group and its significance according to the concept of the zone of proximal development are discussed. It is suggested that insufficient development of the voluntary and verbal skills, specifically in the generalizing and mediating functions of language, may be direct causes of problems in the acquisition of reading, writing and mathematics.

Keywords: *Voluntary skills, verbal skills, language, psychological development, qualitative assessment.*

Introducción

Desde el punto de vista psicológico, la etapa preescolar es una de las etapas más importantes para el desarrollo del niño. Durante este periodo se forman elementos indispensables de la psique, como la imaginación, la conducta voluntaria, la mediatización de los procesos psicológicos, la regulación del comportamiento a través del lenguaje, la reflexión, la imaginación y la personalidad (Salmina, 2019; González, Solovieva y Quintanar, 2022). A estos elementos de la psique, que aparecen durante como resultado de la actividad concreta del niño, se les denomina neoformaciones básicas de la edad psicológica (Vigotsky, 1996). En esta edad preescolar, entre los 3 y los 6 años, la actividad más importante (actividad rectora) que garantiza el desarrollo psicológico, es el juego temático de roles sociales (Elkonin, 1995; Obukhova, 1995; Salmina y Filimonova, 2001; Solovieva y Quintanar, 2016).

De acuerdo con la psicología del desarrollo infantil por etapas de la escuela histórico-cultural, la actividad lúdica compleja es el fundamento psicológico para el desarrollo de la edad psicológica posterior. En estos juegos se desarrollan aspectos indispensables para el desarrollo de la personalidad del niño y para su preparación escolar, entre los cuales se encuentra la actividad voluntaria, el respeto a las reglas y los diversos roles del juego (Solovieva y Quintanar, 2016; Salmina, 2019). La ausencia de la conducta voluntaria en el niño pequeño, frecuentemente se asocia con el denominado trastorno por déficit de atención (Solovieva y Quintanar, 2022).

Además del respeto a las reglas, el juego impulsa el desarrollo de la imaginación en todos sus aspectos. Para realizar el juego, es necesario imaginar a los personajes que participan en él, sus papeles y comportamientos, los objetos que se van a necesitar y las reglas que se van a cumplir (Borges, Solovieva y Quintanar, 2020). Simultáneamente surge la posibilidad de formar el objetivo de la actividad, tanto individual como compartida.

En el juego se garantiza el desarrollo posterior del comportamiento mediatizado, es decir, la posibilidad de utilizar diversos signos y símbolos como medios de organización externa e interna de la actividad propia. Así, el pensamiento se mediatiza por el lenguaje, la comunicación verbal por los medios culturales (gestos, expresiones,

movimientos, conceptos, etc.) y la memoria se mediatiza por el lenguaje o por los apoyos externos e internos (Solovieva y Quintanar 2019).

Pero además de la función comunicativa, en el juego el lenguaje desarrolla otras funciones como la regulación, la generalización y la mediatización de todo el comportamiento. Así, el niño comienza a regular su actividad de comunicación y de juego con ayuda del lenguaje. La generalización de los fenómenos de la vida se hace posible sólo durante la abstracción de algunos rasgos de los objetos, lo que permite separar la palabra sonora del objeto y convertir al lenguaje mismo en el objeto de aprendizaje (Solovieva y Quintanar 2019).

Como sucede en otras formas de actividad, el objetivo final del juego frecuentemente aparece durante el mismo proceso y no al principio. Por esta razón el juego no se puede considerar como una actividad plenamente voluntaria. En la teoría de la actividad, la actividad voluntaria se relaciona con la posibilidad de establecer el objetivo final al cual conduce todo el proceso. El juego tiene un carácter semi-voluntario y creativo, debido a que los objetivos finales varían y cambian constantemente durante la actividad misma (Quintanar y Solovieva, 2020).

Otra actividad que apoya el desarrollo de la imaginación es el dibujo infantil, el cual pasa por diferentes etapas durante su formación (Vigotsky, 1995). Desde el punto de vista de Vigotsky (1995), el gesto, el juego y el dibujo, constituyen las premisas para el desarrollo de lenguaje escrito, el cual no puede surgir en el niño por sí solo, de manera natural, sino que constituye un proceso que se apoya en necesidades reales y tiene un carácter consciente y voluntario (Solovieva y Quintanar, 2020).

Desde el punto de vista psicológico, el dibujo cumple otra función indispensable, aunque más tradicional: el desarrollo de la motricidad manual fina. No obstante que la mayoría de los maestros y psicólogos conocen este hecho, es importante apoyar más este aspecto. Por ejemplo, se pueden establecer los objetivos específicos del dibujo ante el niño, como iluminar los ojos u otras partes de los objetos de manera exacta. El niño no debe rebasar los límites establecidos del contorno y debe seguir todas las líneas del dibujo.

El juego temático de roles representa a la actividad rectora de la edad preescolar, la cual también posibilita la formación de la personalidad y la eleva hasta el nivel más reflexivo y responsable (Elkonin, 1995; Solovieva y Quintanar, 2016; Campos y Solovieva, 2022). Al representar papeles diferentes en el juego, el niño conoce múltiples aspectos de las relaciones humanas y sus sentidos, y comienza a reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismo (Solovieva y Quintanar, 2016).

El sentido personal se adquiere en la edad preescolar durante el juego y, en general, en la vida cotidiana. Si en la familia existen necesidades de diferentes actividades con sentido que se satisfacen por motivos concretos, gradualmente el niño construye su propia jerarquía de motivos. El sentido personal depende de los aspectos de la vida y del comportamiento a los que se les da prioridad en la familia durante las etapas particulares del desarrollo del niño (Solovieva y Mata, 2017; Campos y Solovieva, 2022).

A partir de lo anterior, antes de que el niño ingrese a la escuela, se recomienda evaluar la esfera psicológica desde el punto de vista de las neoformaciones básicas de esta edad: la actividad voluntaria, la mediatización de la actividad, la imaginación, la personalidad y la motivación (Solovieva y Quintanar, 2014). Todas estas neoformaciones garantizan el desarrollo del pensamiento conceptual general y de algunas áreas específicas, como el pensamiento matemático elemental, el cual fue mencionado en los trabajos clásicos de Piaget (1975a, 1975b) y en trabajos recientes (Solovieva y Quintanar, 2024b).

En general, el diagnóstico psicológico infantil tradicional se basa en el análisis de funciones aisladas (memoria, atención, pensamiento, etc.), a través de pruebas

psicológicas ampliamente conocidas en la literatura y en la práctica (Binet y Simon, 1904; Plaisted y Cols., 1983; Rosselli y Cols., 2004; Weschler, 2014; Ostrosky, Lozano y González, 2016) y a través de los criterios de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM-5, 2014). En contraste, en la teoría de la actividad, el análisis se realiza a través de la evaluación de la preparación del niño para la escuela, con el objeto de determinar el estado del desarrollo psicológico general del niño desde el punto de vista de la actividad rectora de esta edad – la actividad del juego temático de roles sociales (Elkonin, 1980).

Actualmente, el porcentaje de niños con bajo rendimiento y problemas en el aprendizaje escolar es muy alto, particularmente en zonas rurales (Mendieta y Cols., 2019; Lechuga, 2022) y los métodos tradicionales para el diagnóstico y la corrección, además de ser insuficientes, no permiten comprender las regularidades y las características del desarrollo psicológico del niño. Una vía alternativa puede ser el conocimiento del estado de las neoformaciones básicas de la edad escolar de acuerdo con las propuestas de Vigotsky (1996) y a la teoría de la actividad (Leontiev, 1984, 2003; Davidov, 2000; Talizina, 1988).

El objetivo del presente estudio es analizar el estado de las formaciones nuevas de la edad preescolar, como la actividad voluntaria y la esfera del lenguaje. Consideraremos brevemente el contenido psicológico de ambas formaciones.

Cabe señalar que la actividad voluntaria es un concepto propio que se utiliza dentro de la teoría de la actividad para caracterizar el comportamiento orientado hacia un fin, organizado y controlado por el sujeto mismo. En la aproximación neuropsicológica este comportamiento se relaciona con el funcionamiento de los lóbulos frontales (Luria, 1969, 1973; Luria y Xomskaya, 1979; Stuss y Benson, 1986; Xomskaya, 1987; Passingham, 1993; Akhutina y Pilayeva, 2004). Este desarrollo se adquiere gradualmente en la ontogenia dentro de la actividad escolar dirigida por los adultos (Talizina, 2019; Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997). Los inicios de esta actividad se forman en la infancia preescolar en la actividad del juego de roles. El concepto de la actividad voluntaria puede ser comparado con la función de la atención en otras aproximaciones psicológicas (Solovieva y Quintanar, 2022).

Por otro lado, la esfera del lenguaje no implica solamente la comunicación y la pronunciación de fonemas por parte del niño. Estos aspectos del lenguaje normalmente son evaluados por los psicólogos tradicionales y los logopedas. Sin embargo, estos aspectos, a pesar de que son sumamente importantes para la caracterización del desarrollo del niño, no abarcan todas las funciones del lenguaje, ni pueden servir, por sí solos, como base suficiente para el diagnóstico del nivel de preparación del niño para la escuela. Desde el punto de vista psicológico, las funciones principales del lenguaje son la función reguladora, mediatizadora e intelectual (Luria, 1997; Luria y Yudovich, 1978). Precisamente la evaluación de estas funciones del lenguaje se incluye en el diagnóstico de las neoformaciones básicas de la edad preescolar.

Método

Sujetos. En el estudio participaron 60 niños que asistían al tercer grado preescolar, divididos en tres grupos de acuerdo con el tipo de escuela. Cada grupo estuvo integrado por 20 sujetos (10 niñas y 10 niños) que asistían a: grupo 1 - preescolar urbano público, grupo 2 – preescolar urbano privado y grupo 3 preescolar rural (tabla 1). Para su inclusión al estudio solo se consideró que los escolares no tuvieran antecedentes patológicos y que tuvieran un desempeño académico regular.

Tabla 1. *Característica de la población de acuerdo con el género y procedencia.*

Género	Procedencia		
	Preescolar oficial	Preescolar privado	Preescolar rural
Niñas	10	10	10
Niños	10	10	10
Total	20	20	20

Nota: Elaboración propia.

Material. Todos ellos fueron evaluados con la prueba “Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela” de Quintanar y Solovieva (2019). En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en dos apartados: a) esfera voluntaria, que incluye lenguaje voluntario, acciones y movimientos voluntarios y b) esfera del lenguaje, que incluye función reguladora, función generalizadora y función mediatizadora. Las tareas que se incluyen en estos apartados se describen a continuación.

ESFERA VOLUNTARIA

1. Lenguaje voluntario

Tarea: “Cuenta”.

Instrucción: “Por favor cuenta del diez al uno”.

Ejecución: 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 me cuentes del diez al uno, al revés”. Si el niño se equivoca de nuevo, el psicólogo empieza a contar en voz alta: “Diez, nueve, ocho, ¡tú continúa!”. Si el niño no lo logra, el psicólogo 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.

Tarea: “Tienda”.

Instrucción: “¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda?”

Ejecución: 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.

Tarea: “Permiso”.

Instrucción: “¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?”

Ejecución: En caso necesario se pueden hacer preguntas complementarias: “¿Es todo lo que dices?”, ¿Qué más?”.

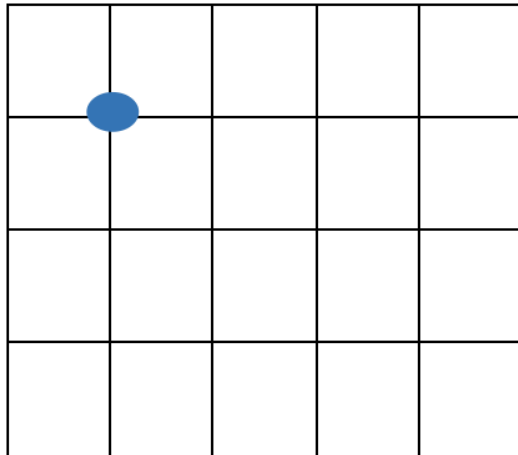
Se registra la respuesta coherente y desplegada con palabras de cortesía, la respuesta con ayuda de preguntas y la imposibilidad o respuestas incoherentes.

2. Acciones voluntarias

Tarea: “Ensayo”.

Instrucción: “Coloca la punta de tu lápiz en este punto de la hoja (figura 1), 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”.

Figura 1. *Ensayo*



Nota: Elaboración propia.

Ejecución: El niño trabaja con lápiz y una hoja de cuadrícula grande. Se le pide no borrar las ejecuciones.

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 especialista también puede señalar la orientación con su dedo y con flechas de cartón como apoyo (Ejemplo 1).

Ejemplo 1. *Fichas para el apoyo de la dirección a seguir.*



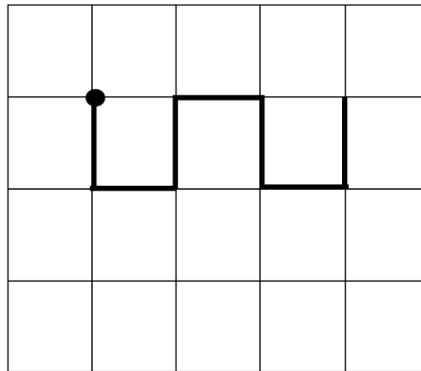
Nota: Elaboración propia.

Después de la ejecución, se le pregunta al niño: “¿a qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.

Tarea 1.

Instrucción: “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, ahora por favor continúa tú solo la secuencia” (figura 2).

Figura 2. Muestra de las líneas de acuerdo con la instrucción.



Nota: Elaboración propia.

Después de la ejecución se le pregunta al niño: “¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.

Tarea: 2.

Instrucción: “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?”.

Tarea: 3.

Instrucción: “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.

3. Movimientos voluntarios

Tarea: “Chofer”.

Instrucción: “Muéstrame cómo maneja el chofer el autobús”.

Ejecución: Se espera que el niño muestre el movimiento y el sonido del ruido del autobús. Se le puede proponer al niño que imagine que él va en el autobús y recordar cómo maneja el chofer y cuáles con sus movimientos.

Tarea: “Caballo”.

Instrucción: “Muéstrame cómo corre el caballo”.

Ejecución: Se espera que el niño se levante y realice los movimientos correspondientes. Si el niño dice que no le gusta el caballo, se le propone elegir al animal que le guste y mostrar su movimiento. Esta variación no implica una ejecución incorrecta de esta tarea.

Se registra la ejecución correcta y la autocorrección o el rechazo. Esfera del lenguaje.

ESFERA DEL LENGUAJE

1. Función reguladora

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” Ejecución: El niño realiza todos los movimientos correspondientes. En caso necesario el adulto se levanta y le muestra al niño cómo se brinca. También, se le puede proponer al niño jugar junto con él.

Se registra la ejecución correcta y la autocorrección o la imposibilidad, así como los tipos de ayuda presentados.

2. Función generalizadora

Tarea: “¿Qué palabra es más larga?” (Pares de palabras: elefante – rana; bigotes – bigotitos; gata – vaca; tren – automóvil).

Instrucción: “Dime qué palabra es más larga”.

Ejecución: El niño tiene que orientarse por la longitud de la palabra y no por la imagen real del objeto que ésta determine.

Se registra la cantidad de errores que comete el niño o la posibilidad de reflexionar y de corregir su respuesta.

Tarea: “Ayer”.

Instrucción: “¿Qué hiciste ayer?”

Tarea: “Mañana”

Instrucción: “¿Qué vas a hacer mañana?” Ejecución: Para ambas tareas se esperan respuestas desplegadas del niño elaboradas como una oración. Se pueden proporcionar ayudas en forma de preguntas de apoyo, como: “¿acuérdate qué otra cosa hiciste?”, etc.

Se registran las respuestas desplegadas y coherentes, los tipos de ayudas y las respuestas incompletas o incoherentes.

Tarea: “Completar oraciones”.

Instrucción: “Yo voy a decir una frase y tú la vas a completar”.

Ejecución: Es posible repetir la frase las veces necesarias, pero en esta tarea no se dan demasiadas ayudas. Se anota la respuesta del niño.

Se registran las respuestas coherentes y desplegadas, los errores gramaticales y las respuestas incompletas o incoherentes.

3. Función mediatizadora

Tarea “Memorización de figuras”

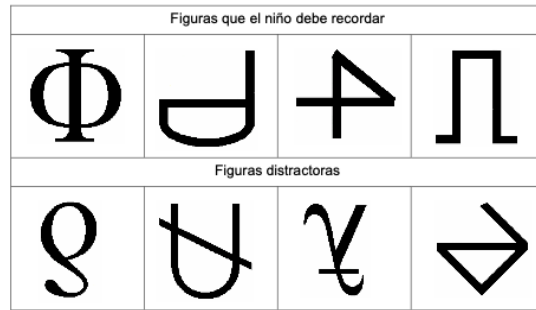
Instrucción: “Te voy a mostrar cuatro figuras, trata de recordarlas en el orden en que te las voy a mostrar; para que puedas recordarlas vamos a ponerles nombre a cada una”.

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?”.

Ejecución: Si el niño no les pone nombre a las figuras, el psicólogo le puede proponer las siguientes denominaciones: “mariposa”, “barco”, “moño”, “sombrero”. El niño tiene que repetir los nombres junto con el psicólogo, después de lo cual se retiran las tarjetas y se mezclan con otras cuatro figuras, a las cuales no se les da ningún nombre (ver ejemplo 2). 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.

Ejemplo 2. Figuras utilizadas para la tarea de ‘memoria mediatizada’, del apartado “función mediatizadora del lenguaje”. Figuras que el niño debe recordar.



Nota: Elaboración propia

Procedimiento. La aplicación se realizó en forma individual para cada niño con una duración aproximada de 1 hora. Después de la aplicación, se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. El análisis cualitativo de las ejecuciones se realizó considerando los tipos de errores y los niveles de ayuda requeridos.

Resultados

En general, los resultados mostraron un desarrollo insuficiente de la esfera voluntaria y del lenguaje en la mayoría de los niños de todos los grupos. Sin embargo, las dificultades fueron más evidentes en los niños de la población rural. Analizaremos algunas de las tareas.

En la tarea ‘cuenta del 10 al 1’ (“Lenguaje voluntario”) se cuantificó de la siguiente manera: 1 = ejecución correcta e independiente; 2 = ejecución con ayuda verbal; 3 = ejecución con ayuda perceptiva; 4 = imposibilidad. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de niños de la escuela urbana privada accedió a la tarea, ya sea de forma independiente (65%) o con ayuda verbal (30%), en contraste con los niños de la escuela urbana pública, donde el 43.86% no accedió a la tarea a pesar de las ayudas y con los niños de la escuela rural, para quienes la tarea resultó inaccesible (tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje obtenido en la ejecución de la tarea contar números del 10 al 1 (lenguaje voluntario).

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
1 = Correcto	65%	31.5%	-
2 = Ayuda verbal	30%	15.8%	-
3 = Ayuda con dedos	-	8.8%	-
4 = Incorrecto	5%	43.9%	100%

Nota: Elaboración propia.

Para las tareas del dictado gráfico (“acciones voluntarias”) se calificó con 1 la respuesta correcta independiente, con 2 la respuesta correcta (sólo después de la muestra o repetición por parte del evaluador) y la respuesta incorrecta con 3. Estos puntajes se asignaron únicamente durante las instrucciones para la ejecución de la figura dada. Posteriormente, cuando el niño continúa solo la ejecución de la figura (sin ningún tipo de ayuda), los puntajes asignados fueron 1 = ejecución correcta y 2 = ejecución incorrecta.

Como muestra la tabla 3, en las tres poblaciones un alto porcentaje de niños requirió de ayudas (flechas, repetición de la instrucción y señalamiento con puntos de la dirección a seguir) durante el seguimiento de la instrucción. Sólo la población privada obtuvo el 50% de ejecución correcta en esta tarea.

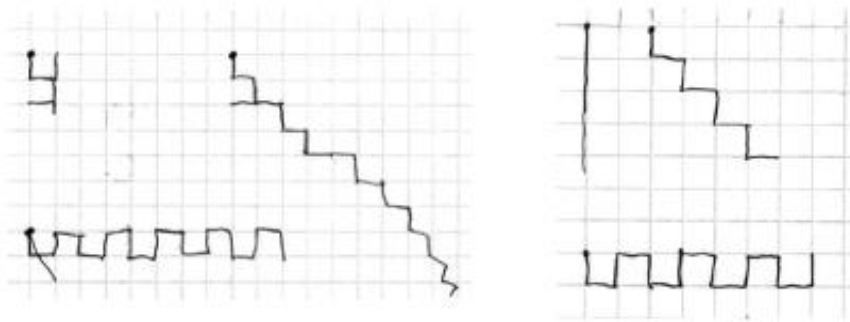
Cuando el niño continuaba la figura de manera independiente, los niños de la escuela privada obtuvieron el mayor porcentaje de ejecuciones correctas. Para los niños de la escuela rural, la tarea fue poco accesible, especialmente en los modelos de mayor complejidad (ver ejemplos de ejecución).

Tabla 3. Porcentaje obtenido en la ejecución de la tarea dictado gráfico (acciones voluntarias).

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
	Ensayo 1		
1 = Correcto	50%	26.3%	5%
2 = Con ayuda	45% ⁰	71.9%	90%
3 = Incorrecto	5%	1.7%	5%
	Modelo 1		
1 = Correcto	55%	31.6%	10%
2 = Con ayuda	45%	63.2%	70%
3 = Incorrecto	0%	5.3%	20%
	Modelo 2		
1 = Correcto	55%	14%	5%
2 = Con ayuda	45%	71.9%	85%
3 = Incorrecto	0%	14%	10%
	Modelo 3		
1 = Correcto	55%	12.3%	0%
2 = Con ayuda	30%	66.7%	65%
3 = Incorrecto	15%	21%	35%

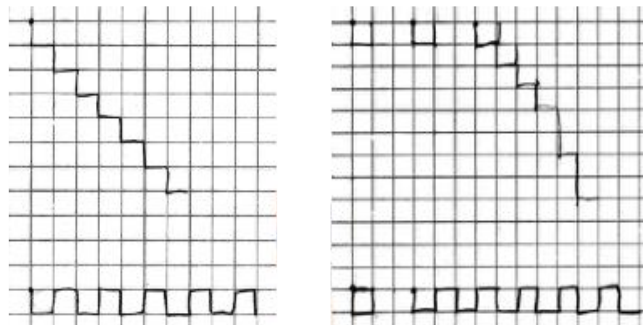
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano oficial. Ensayo y Modelo 1



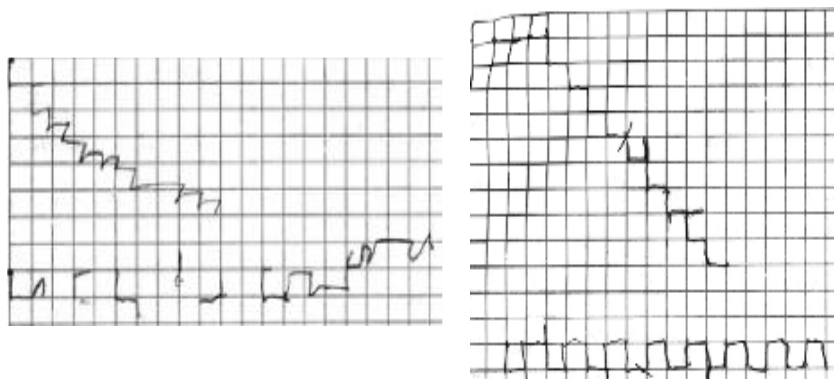
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano privado. Ensayo y Modelo 1



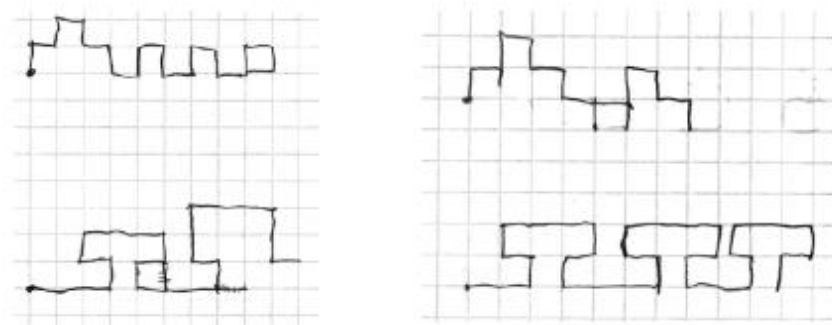
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar rural. Ensayo y Modelo 1



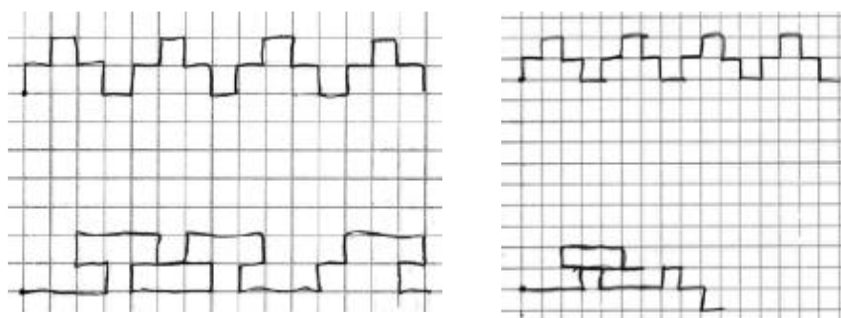
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano oficial. Modelos 2 y 3



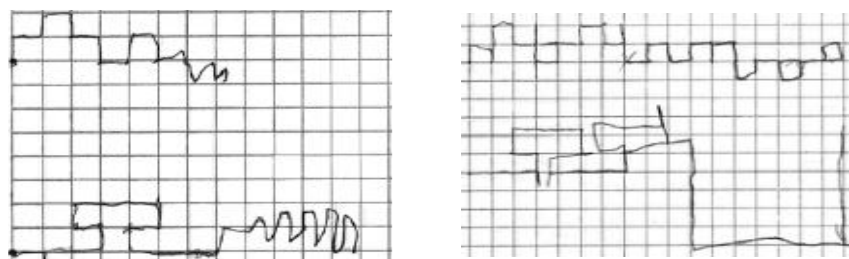
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano privado. Modelos 2 y 3



Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar rural. Modelos 2 y 3



Nota: Elaboración propia.

Los puntajes de 1, 2 y 3, también fueron asignados a las tareas del apartado de ‘movimientos voluntarios’ (tabla 4). Estas tareas fueron las más accesibles para los niños, mientras que las más complejas resultaron ser las del lenguaje voluntario y de las acciones voluntarias.

Tabla 4. *Porcentaje de las puntuaciones obtenidas en la ejecución de las tareas de ‘chofer’ y ‘caballo’ (“movimientos voluntarios”).*

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
1 = Correcto	90%	80.7%	80%
2 = Con ayuda	5%0	12.3%	10%
3 = Incorrecto	5%	7%	10%

Nota: Elaboración propia

Para algunas tareas de la esfera voluntaria sólo se calificó la ejecución correcta = 1 e incorrecta = 2 (tabla 5). Es importante señalar que para las tareas ‘tienda’ y ‘permiso’, el puntaje 2 (incorrecto) se le asignó a las respuestas que no correspondían a la pregunta, o a las respuestas pobres, o cuando el niño requería de una serie de preguntas de apoyo para desplegar su lenguaje.

Tabla 5. *Porcentaje obtenido en la ejecución de las tareas imaginación’, ‘tienda’ y ‘permiso’ (esfera voluntaria).*

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
Imaginación			
1 = Correcto	95%	47.4%	65%
2 = Incorrecto	5%	52.6%	35%
¿Cómo pides el pan en la tienda?			
1 = Correcto	40%	49.1%	5%
2 = Incorrecto	60%	50.9%	95%
¿Cómo pides permiso a tu papás para hacer algo?			
1 = Correcto	40%	61.4%	10%
2 = Incorrecto	60%	38.6%	90%

Nota: Elaboración propia.

En el apartado de la esfera del lenguaje, las tareas más complejas para los niños fueron las que valoran la función generalizadora, mientras que en las otras tareas los niños mostraron mejor desempeño, aunque requirieron de diferentes niveles de ayuda por parte del evaluador.

Tabla 6. Porcentaje de las puntuaciones obtenidas en la ejecución de las tareas del apartado “función reguladora del lenguaje”.

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
Brincar adelante - atrás con el lenguaje del adulto			
1 = Correcto	100%	29.8%	80%
2 = Autocorrección	-	28.1%	-
3 = Con errores	-	22.8%	15%
4 = Imposible	-	19.3%	5%
Brincar adelante - atrás con la cuenta del niño			
1 = Correcto	95%	64.9%	65%
2 = Autocorrección	-	8.8%	20%
3 = Con errores	5%	15.8%	-
4 = Imposible	-	10.5%	15%
Brincar a la cuenta de tres con el lenguaje del adulto			
1 = Correcto	90%	50.8%	65%
2 = Autocorrección	5%	14%	20%
3 = Con errores	5%	28.1%	-
4 = Imposible	-	7%	15%
Brincar a la cuenta de tres con el lenguaje del niño			
1 = Correcto	90%	67%	65%
2 = Autocorrección	-	3%	20%
3 = Con errores	10%	14%	15%
4 = Imposible	-	16	-

Nota: Elaboración propia.

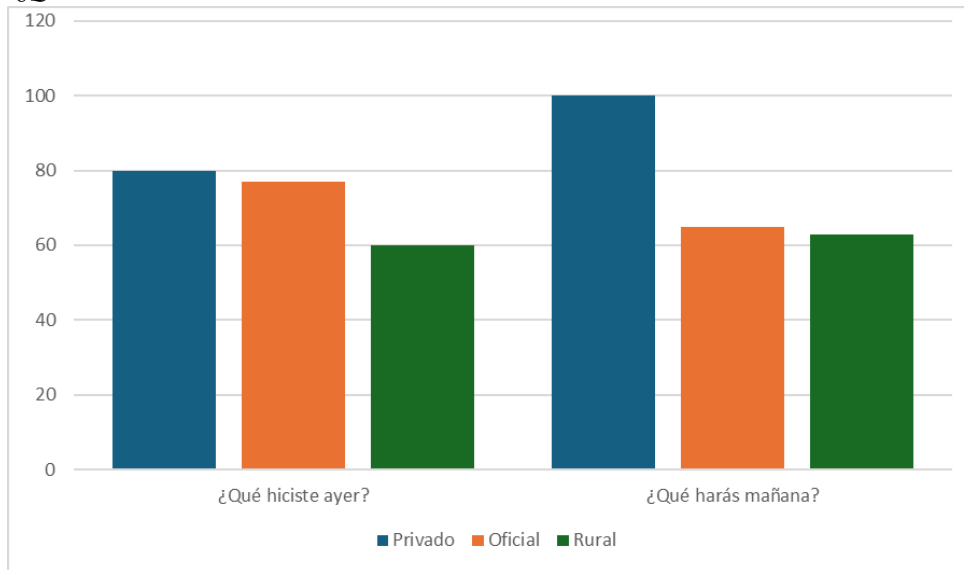
Como se observa en la tabla 6, los niños de la escuela privada obtuvieron una mejor ejecución correcta en el apartado de la función reguladora del lenguaje, mientras que los otros dos grupos mostraron una mayor cantidad de errores.

Para la función generalizadora del lenguaje, la tarea más difícil resultó ser ‘¿qué palabra es más larga?’. Así, sólo el 5% de los niños de la escuela privada respondió correctamente y el 1.75% de la escuela urbana pública. Ninguno de los niños de la escuela rural logró ejecutar correctamente esta tarea.

En las tareas ‘¿Qué hiciste ayer?’ y ‘¿Qué harás mañana?’, las respuestas generalmente eran muy cortas (por ejemplo: “no sé”, “nada”, etc.), por lo que el

evaluador animaba a los niños o les hacía preguntas de apoyo. En el grupo rural se observaron errores gramaticales y respuestas incoherentes o sin sentido (gráfica 2).

Gráfica 2. Porcentaje de ejecución correcta en las tareas ‘¿Qué hiciste ayer?’ y ‘¿Qué harás mañana?’.



Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de respuestas obtenidas en las tareas ‘ayer’ y ‘mañana’.

Pregunta: ¿Qué hiciste ayer?

Respuesta: “Ayer estaba en la escuela, me fui en el transporte, entonces, llegué a mi casa y cuando llegó mi mamá yo ya había terminado mi tarea; me fui con mi abuelita, regresé, vi la tele otro ratito y ya”.

Pregunta: ¿Qué vas a hacer mañana?

Respuesta: “Voy a comer y voy a venir a estudiar y cuando me vaya voy a comer y hacer mi tarea, ver tele y esperar que se haga de noche y dormir”.

Finalmente, en la tarea ‘memorización de figuras’ (función mediatizadora del lenguaje), el 60% de los niños de la escuela rural respondió incorrectamente y requirió de mayor ayuda. Sin embargo, después de recibir la ayuda, el 58.33% accedió a la tarea (aunque con errores al recordar el orden de las figuras), pero para el resto de los niños (40%) la tarea fue inaccesible. Por su parte, en las escuelas privada y oficial el 90% y el 84% (respectivamente) de los niños ejecutaron correctamente y los niños restantes corrigieron su ejecución después de recibir una ayuda mínima.

Discusión

En general, los resultados mostraron que la mayoría de los niños evaluados (que están por ingresar a la escuela primaria) aún no ha alcanzado un nivel suficiente de desarrollo de la esfera voluntaria y de las diferentes funciones del lenguaje. El alto porcentaje de niños que requirió de orientación y de diferentes formas de apoyo para lograr la realización correcta de las tareas, indica que tales tareas no se encuentran en la zona del desarrollo actual de estos niños, sino en la zona del desarrollo próximo (Vigotsky, 1991, 1996), particularmente en las poblaciones urbanas privada y pública.

Lo anterior significa que en estos niños su zona de desarrollo próximo es amplia y concuerda con datos de investigaciones anteriores (Quintanar y Solovieva, 1998; Solovieva y Quintanar, 2003, 2024a). Además, la zona de desarrollo próximo gradualmente se transforma en zona de desarrollo actual, gracias al empleo de las estrategias de orientación correspondientes, sin las cuales el niño no logra desplegar su zona de desarrollo próximo y queda, durante más tiempo, en la zona de su desarrollo actual (Solovieva, 2022).

Las tareas que resultaron más significativas para valorar el nivel de desarrollo de la esfera voluntaria, como formación psicológica central de la edad preescolar (Davidov, 1996), fueron el ‘dictado gráfico’ y el ‘contar del 10 al 1’. Para la esfera verbal las tareas más significativas fueron ‘¿Qué hiciste ayer?’, ‘¿Qué vas a hacer mañana?’ y ‘completar oraciones’, que se relacionan con la función reguladora y generalizadora del lenguaje.

Por otro lado, las tareas que resultaron ser más accesibles para los niños fueron las que valoran la esfera de los movimientos voluntarios. Este hecho es comprensible si consideramos que los movimientos y las poses voluntarias se adquieren en la etapa preescolar, a través de juegos activos y en la actividad práctica, los cuales se organizan frecuentemente en los jardines de niños. Lo anterior se puede relacionar con la adquisición de los juegos simbólicos, que corresponden a la neoformación de la etapa anterior, denominada primera fase preescolar, que corresponde al periodo de 1 a 3 años (Obukhova, 2006).

En la tarea para diferenciar la longitud de las palabras y abstrayéndose de la imagen del objeto, en los tres grupos se encontró que la función generalizadora aun no adquiere el grado deseado de desarrollo. Por ejemplo, se observó que los niños dirigen su atención hacia la imagen objetual (referente concreto) de la palabra y no a la palabra como objeto (independiente, abstracto) de análisis, por lo que no toman en cuenta su longitud. Lo anterior señala que los niños aun no separan los planos de los objetos y del lenguaje, lo cual constituye la base para el éxito de la enseñanza de la lecto-escritura (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2025).

Nuestros resultados muestran una alta correlación entre el desarrollo de la esfera voluntaria y la esfera verbal del niño preescolar. Esto quiere decir que un desarrollo exitoso de la función reguladora del lenguaje en el niño, indica que ya se ha iniciado la formación de su actividad voluntaria propia. En el estudio de Rueda (2001) se mostró que la ausencia de la actividad voluntaria coincide con un pobre desarrollo de la regulación del niño a través del lenguaje propio.

Algunas investigaciones con niños con déficit de atención (Quintanar y Cols., 2001; 2011; Solovieva y Quintanar, 2022) han señalado a la función reguladora del lenguaje como uno de sus mecanismos en el nivel psicológico. Por otro lado, en el nivel neuropsicológico se han planteado diversos mecanismos cerebrales subcorticales (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Mahone y Cols., 2001; Hoogman y Cols., 2017; Solovieva, Machinskaya y Quintanar, 2020). Estos niños no pueden someterse al lenguaje del adulto, el cual debe participar como organizador de su conducta en la etapa preescolar, en contraste con los niños con desarrollo óptimo en quienes el lenguaje del adulto regula su comportamiento sin dificultad. Por ello es por lo que los niños con este trastorno requieren del establecimiento de la regulación externa y de su interiorización posterior (Galperin y Kabilnitskaya, 1979; Solovieva y Quintanar, 2022).

En el caso del presente estudio debemos señalar que, algunos niños de la escuela rural muestran un pobre desarrollo de la función reguladora del lenguaje, incluso de la regulación externa. Esto se expresa tanto en las tareas dirigidas a la valoración de la función reguladora (brincar), como en la tarea de acciones voluntarias (dictado gráfico), en las que no logran seguir las indicaciones y mucho menos la continuación independiente de las figuras propuestas.

En la normalidad, los niños ya tienen establecida la regulación externa, pero aún no pasan la regulación propia interna y necesitan la formación de esta habilidad por etapas (Galperin, 1996, 1998; Talizina, 1984). No obstante que ambas dificultades pueden conducir a problemas en el aprendizaje escolar, el grado de su expresión será totalmente diferente.

Debido a lo anterior, las estrategias correctivas para los niños con déficit de atención y para los niños normales con un desarrollo insuficiente de la actividad voluntaria, deben ser diferentes.

En resumen, nuestros resultados indican una correlación entre la esfera voluntaria y la esfera de lenguaje. Por ejemplo, la *función reguladora* del lenguaje es fundamental para la realización adecuada de las tareas del dictado gráfico (acciones voluntarias), la *función generalizadora* para la realización de las tareas del lenguaje voluntario y de las acciones voluntarias y la *función mediatizadora* del lenguaje para la realización de diversas tareas de análisis y reflexión de problemas de diferente complejidad.

Los resultados sugieren que una ejecución pobre en las tareas de la esfera voluntaria se manifiesta en un desarrollo insuficiente de las funciones reguladora, generalizadora y mediatizadora del lenguaje. Simultáneamente, las dificultades en la ejecución de las tareas que requieren de la participación de estas funciones se reflejan en el *estado negativo de la esfera voluntaria*. Debemos señalar que estos resultados sólo se refieren a las funciones del lenguaje especificadas y no se debe confundir con la competencia verbal, la cual no se evalúa con el esquema utilizado en nuestro estudio.

Consideramos que los datos obtenidos permiten analizar de otra manera las dificultades que presentan los niños en el aprendizaje escolar, así como el bajo rendimiento escolar, el cual alcanza grados alarmantes en condiciones de pobreza en zonas rurales (Mendieta y Cols., 2019; Lechuga, 2022). Una insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, específicamente en las funciones generalizadora y mediatizadora del lenguaje, pueden ser causas directas de problemas en la adquisición

de la lecto-escritura y de las matemáticas, que requieren de un grado alto de abstracción y generalización. A su vez, la organización adecuada, construida sobre la base de las aportaciones psicológicas contemporáneas y del trabajo pedagógico en las instituciones preescolares, permitirá superar de manera directa estas dificultades.

Debemos destacar que, para muchos niños de la escuela rural los niveles de ayuda fueron insuficientes para lograr la ejecución correcta de algunas tareas, lo que indica que tales habilidades aún no se encuentran en su zona de desarrollo próximo. Para alcanzar el nivel mínimo de desarrollo de estas habilidades, será necesario trabajar sobre la zona de desarrollo próximo con orientación permanente.

Conclusiones

1. Para los niños(as) de las escuelas urbanas privada y pública, los niveles de ayuda brindados generalmente resultaron efectivos, lo que señala la presencia de una zona de desarrollo próximo amplia.

2. Los niños(as) de la escuela rural cometieron mayor cantidad de errores o imposibilidad durante la realización de las tareas y las ayudas brindadas por el especialista no mejoraron su ejecución.

3. Las tareas más sensibles para la valoración de la esfera voluntaria son: ‘dictado gráfico’ (acciones voluntarias) y ‘contar del 10 al 1’ (lenguaje voluntario).

4. Para la esfera verbal, las tareas significativas fueron las que se incluyen en la función generalizadora y mediatizadora: ‘¿qué hiciste ayer?’, ‘¿qué vas a hacer mañana?’ y ‘completar oraciones’.

5. La tarea de determinación de la longitud de las palabras (‘¿Qué palabra es más larga?’), resultó inaccesible para los niños de todas las poblaciones, lo que indica un pobre desarrollo de la función generalizadora del lenguaje en esta edad en las tres poblaciones evaluadas.

Referencias

- Akhutina, T.V. y Pilayeva, N.M. (2019). *Metódica para el desarrollo y la formación de la atención en niños escolares*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Binet, A. y Simon, Th. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11. 191-244.
- Borges, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2020). Efectos del juego de roles sobre la interiorización de acciones objetales y simbólicas en preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-15.
- Campos, D. y Solovieva, Yu. (2022). Formación de la personalidad durante la infancia y la edad preescolar desde el paradigma histórico-cultural. *INTEGRA2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 13(1), 44-61.
- Davidov, V.V. (1996). *Теория обучения, ведущая к развитию (La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo)*. Moscú: INTER.
- Davidov, V.V. (2000). *Виды обобщения в обучении (Tipos de generalización en la enseñanza)*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- DSM-5 (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*. Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D.B. (1995). *Psikhologicheskoye razvitiye detskogo vozrasta (Desarrollo psicológico de las edades infantiles)*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P.Ya. (1996). *К проблеме биологического в психическом развитии человека (Hacia el problema de lo biológico en el desarrollo psíquico del hombre)*. En: G.V. Burmenskaya Com.) *Сборник детской психологии (Compilación de psicología infantil)*. Moscú: Instituto de Psicología Práctica.
- Galperin, P.Ya. (1998). Acerca del lenguaje interno. En: L. Quintanar (Comp.) *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. pp. 57-65. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Galperin, P.Ya. y Kabilnitskaya, S.L. (1979). *Экспериментальное формирование внимания (La formación experimental de la atención)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- González, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2022). Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar. *CIENCIA ergo-sum*, 29(1), e150-e167.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D.P., Mennes, M., Zwiers, M., et.al. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 310–319.
- Korsakova, N.K., Mikadze, Yu.V. y Balashova, E.Yu. (1997). *Дети с трудностями в обучении: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении у младших школьников (Niños con problemas en el aprendizaje: Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje en los escolares menores)*. Moscú: Agencia Pedagógica de Rusia.
- Lechuga, E.L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos. Revista de Economía*, 41(1) 71-100.
- Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. México: Cartago.
- Leontiev, A.N. (2003). Формирование психологии деятельности (*Formación de la psicología de la actividad*). Moscú: Sentido. Serie: Clásica viva: 373.
- Luria, A.R. (1969). *Высшие корковые функции человека (Las funciones corticales superiores del hombre)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A. (1973). *Основы нейропсихологии (Fundamentos de la neuropsicología)*. Moscú: Academia.
- Luria, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje*. México: Visor.
- Luria, A.R. y Yudovich, (1978). *Lenguaje y el desarrollo intelectual del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Luria, A.R. y Хомская, Е.Д. (1979). *Лобные доли и регуляция психических процессов (Los lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

- Mahone, E.M., Crocetti, D., Ranta, M.E., Gaddis, A., Cataldo, M., Slifer, K.J. y Mostofsky, S.H. (2011). A preliminary neuroimaging study of preschool children with ADHD. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 1009-1028.
- Mendieta, G.M., Castro, M.E., Priego, L.B. y Perales, C. La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño. En: S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.) *La educación multigrado en México*, pp. 195-240.
- Obukhova, L.F. (1995). *Детская психология: проблемы, теории, факты (Psicología infantil. Problemas, teorías, hechos)*. Moscú: Trivola.
- Obukhova, L.F. (2006). *Психология развития по возрасту (Psicología del desarrollo por edades)*. Moscú, Educación Superior.
- Ostrosky, F, Lozano G., y González, O. (2016). *Batería Neuropsicológica para preescolares BANPE*. México: Manual Moderno.
- Passingham, R.E. (1993). *The frontal lobes and voluntary action*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1975a). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1975b). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidós.
- Plaisted, J.R., Gustavson, J.L., Wilkening, G.N. y Golden, C.J. (1983). The Luria-Nebraska neuropsychological battery-children's revision: Theory and current research findings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(1), 13-21.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (1998). Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual en niños de diferente nivel sociocultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 6(2): 91-110.
- Quintanar L. y Solovieva Yu. (2019). *Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En: V. Covarrubias (Comp.) *Bases para la inducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*, pp. 111-172. México: CONCYTEP.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu. y Bonilla, R. (2001). Acerca de los mecanismos del déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 7(2b), 205-222.

- Quintanar, L., Hernández A.L., Bonilla R., Sánchez A. y Solovieva Yu. (2001). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 9(2), 164-180.
- Quintanar, L., Gómez, R., Solovieva, Yu. y Bonilla, R. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista CES Psicología*, 4(1), 16-31.
- Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A., Botero, V., Tangarife, G., Echeverría, S., Arbeláez, C., Mejía, M., Méndez, L., Villa, P. y Ocampo, P. (2004). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 6 años de edad. Estudio normativo colombiano*. *Revista de Neurología*; 38 (8): 720-731.
- Rueda V. (2001) Características del desarrollo de la esfera verbal y voluntaria en preescolares mayores. Tesis de grado. México, BUAP.
- 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.
- Salmina, N.G. (2019). Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En: Solovieva Yu. y Quintanar L. *Antología del desarrollo psicológico del niño para la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Yu. (2022). *La actividad intelectual: Concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. México: CONCYTEP.
- Solovieva, Yu. y Mata, A. (2017). Motives in learning process: Proposal of qualitative analysis. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 23(2), 1-14.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2003). La zona de desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual. En: S. Castañeda (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, pp. 75-104. México: Manual Moderno.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2016). *Actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.

- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2019). Acerca de la mediatización. En: Yu. Solovieva, y L. Quintanar (Eds.), pp. 157-179. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Madrid: EOS.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2020). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva Yu. y Quintanar L. (2022) *Neuropsicología del déficit de atención: de la evaluación a su corrección*. México: CONCYTEP.
- Solovieva, Y.V., Quintanar, L. (2024a). The role of zone of proximate development in diagnostic of intellectual development in Mexican children. *Preschool Education Today*, 18(4), 70–80.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2024b). *La formación de conceptos matemáticos y de acciones intelectuales en la educación básica. Programa para maestros*. México: CONCYTEP. https://www.colegiokepler.edu.mx/_files/ugd/d259fe_d7b435d84be94d169c203936a7ca6c89.pdf
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2025). *Enseñanza de la lectura: un método práctico*. México: Trillas.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L., Escotto, E.A. y Baltazar, A.M. (2022). La postura histórico-cultural de L.S. Vigotsky no es constructivista. *CIENCIA ergo-sum*, 29(2), e158-e172.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L. y Machinskaya, R. (2020). A Qualitative Syndromic Analysis of ADHD: Interdisciplinary Neuropsychological and Neurophysiological Approach. En: J. Glozman (Ed.) *Understanding children with attention deficit hiperactivity disorder (ADHD)*, pp. 141-176. New York: NOVA.
- Stuss, D.T. y Benson, D.F. (1986). *Frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Talizina, N.F. (1984). *Процесс управления усвоением знаний (El proceso de dirección de la asimilación de los conocimientos)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N.F. (1988). *Психология обучения (Psicología de la enseñanza)*. Moscú: Progreso.
- Talizina, N.F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

- Vigotsky, L.S. (1991). *Педагогическая психология (Psicología pedagógica)*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras escogidas, Tomo III. Madrid, Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996). Obras escogidas, Tomo IV. Madrid, Visor.
- Weschler, D. (2014). *Escala Wechsler de Inteligencia para niños, WISC-IV*. Madrid: TEA.
- Xomskaya, E.D. (1987). *Нейропсихология (Neuropsicología)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.