

Investigación empírica y análisis teórico

Efectos de la metodología educativa sobre el desarrollo lúdico y verbal en niños preescolares en México y Ecuador durante el contexto de la pandemia

Effects of Educational Methodology on Ludic and Verbal Development in preschool Children in Mexico and Ecuador during the context of the Pandemic

Torres Guzmán, Ma. Caridad¹; Quintanar Rojas, Luis² y Solovieva, Yulia^{2,3,*}**Resumen:**

La educación preescolar tiene un papel fundamental para el desarrollo ulterior del niño y su desempeño en la escuela primaria. No obstante que en la educación básica predomina el modelo de enseñanza tradicional, se han propuesto diversos modelos pedagógicos como alternativa al modelo tradicional (Dipp et al., 2008; Aljabreen, 2020). El presente estudio contrasta los efectos de dos metodologías educativas aplicadas en línea durante la Pandemia del COVID-19, en México y Ecuador, sobre el desarrollo de niños preescolares. Participaron 14 niños de primer grado de 3 a 4 años (6 de México y 8 de Ecuador). Las dos metodologías se aplicaron durante 6 meses y se realizaron dos evaluaciones, inicial y final, mediante la 'Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores' (Solovieva & Quintanar, 2014). Los resultados muestran que las dos metodologías educativas aportan de manera similar sobre el desarrollo del lenguaje, la adquisición de acciones objetales y el respeto a las normas sociales. De la misma manera, se registran aportes diferenciales desde cada metodología educativa. La metodología educativa utilizada en México favoreció el desarrollo de la actividad voluntaria, mientras que la metodología educativa aplicada en Ecuador favoreció el desarrollo de la actividad simbólica.

Palabras Clave: *Métodos de enseñanza; enseñanza en línea; teoría de la actividad; edad preescolar; juego de roles.*

Abstract:

Preschool education plays a fundamental role in the child's further development and performance in primary school. Although the traditional teaching model predominates in basic education, various pedagogical models have been proposed as an alternative to the traditional model (Dipp et al., 2008; Aljabreen, 2020). The present study contrasts the effects of two educational methodologies applied online during the COVID-19 Pandemic, in Mexico and Ecuador, on the development of preschool children. 14 first grade children from 3 to 4 years old participated (6 from Mexico and 8 from Ecuador). The two methodologies were applied for 6 months, and two evaluations were carried out, initial and final, through the 'Developmental Assessment for Younger Preschool Children' (Solovieva & Quintanar, 2014). The results show that the two educational methodologies contribute in a similar way on the development of language, the acquisition of object actions and respect for social norms. In the same way, differential contributions from each educational methodology are recorded. The educational methodology used in Mexico favored the development of voluntary activity, while the educational methodology applied in Ecuador favored the development of symbolic activity.

Keywords: *Teaching methods; online teaching; activity theory; preschool age; role play.*

¹Universidad del Azuay, Ecuador.

²Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

³Universidad Autónoma de Puebla, México.

*Correspondencia: aveivolosailuy@gmail.com

La educación preescolar constituye una etapa de desarrollo que tiene un significado fundamental para la vida de las personas. Por ello es importante desarrollar programas de estimulación temprana y de prevención para aminorar las posibles dificultades durante el desarrollo de niñas y niños. De acuerdo con Mesa (2000), la etapa preescolar, o primera infancia, es vital y decisiva para el desarrollo motor, cognoscitivo, personal y social del ser humano. En esta etapa los niños comienzan a experimentar cambios en su forma de pensar y de resolver problemas y surge gradualmente el desarrollo del lenguaje y la habilidad de pensar en forma simbólica (Dorr et al., 2008).

De manera simultánea, la actividad del niño garantiza el aumento de las interconexiones neuronales, extensión y grosor de la mielina, lo cual favorece la conformación de ensamblajes neuronales (Farber & Bezrukih, 2009). Lo anterior permite que los niños de 3 a 7 años muestren un mayor progreso en la capacidad de pensamiento y procesamiento de la información (Campo Ternera, 2009).

Asimismo, cada una de las acciones adquiridas por el niño conforman una organización cortical (sistemas funcionales complejos¹) que facilita el aprendizaje y permite identificar los posibles índices de inmadurez o disfuncionalidad en el desarrollo. Estos índices pueden manifestarse como dificultades en la realización de diversas acciones o tareas (Benítez, 2008; Machinskaya & Farber, 2014; Solovieva et al., 2021)

El modelo cognitivo plantea la necesidad de contar con metodologías educativas adecuadas, las cuales, a través de un proceso de aprendizaje satisfactorio, propicien un desarrollo pleno desde etapas tempranas. Esto se logra a través de la mediación de las capacidades cognitivas y de la estimulación de todas las áreas de desarrollo del niño (Escobar, 2006). Estas áreas son: la lengua

materna, el conocimiento de los objetos y sus relaciones, la educación plástica y musical, la expresión corporal, el cuidado físico en el área de salud y la alimentación (Guzmán, 2019). De acuerdo con Córdova & Ospina (2021), con dicha estimulación se potencializa el desarrollo de habilidades como la expresión de ideas, el uso de oraciones completas, la descripción de láminas y objetos, la expresión de sentimientos, el compartir con compañeros, el respeto a las personas que le rodean, el entendimiento de las consecuencias de sus actos y la toma de decisiones relacionadas con su edad.

Por otra parte, el modelo histórico-cultural plantea que el desarrollo se origina en la relación del niño con el mundo, es decir, en la actividad cultural en la cual se incluye. Este enfoque fue iniciado por Lev Semiónovich Vygotsky. La teoría histórico-cultural establece el desarrollo infantil como un proceso continuo de auto-movimiento caracterizado por la aparición y la formación de algo nuevo, no existente en estadios anteriores, es decir, las neoformaciones psicológicas de las edades (Vygotsky, 1996).

El término neoformación se refiere a una formación psicológica nueva que surge en cada edad del desarrollo del niño (Elkonin, 1980, 1986). Estas neoformaciones aparecen de acuerdo al proceso de desarrollo y a la edad psicológica del niño como un período cualitativo particular que posee su propio contenido y estructura (Vygotsky, 1996). La edad psicológica hace alusión a una estructura dinámica en la que cada edad se construye por una situación social específica, por una actividad rectora e incluye las neoformaciones esperadas de cada edad del desarrollo; por lo tanto, la presencia de dichas neoformaciones permite la transición del niño a la próxima edad psicológica (Vygotsky, 1996; Borges, Solovieva, & Quintanar, 2020a). En el

¹Concepto introducido por Luria (1973), que se refiere a la base cerebral de las acciones.

caso de la edad preescolar, la actividad rectora es el juego temático de roles y las neoformaciones que surgen a través de esta actividad son: la personalidad, la reflexión, imaginación y la actividad voluntaria (Solovieva & Quintanar, 2016). Por lo tanto, el surgimiento de estas neoformaciones demostraría que el niño está preparado para su siguiente edad psicológica, es decir, para la edad de aprendizaje escolar dirigido (Talizina, 2019). Lo contrario sucede con la ausencia de dichas neoformaciones, ya que al existir características que dificultan el correcto desarrollo psicológico del niño, éste no podría continuar exitosamente a su próxima edad psicológica (González-Moreno & Solovieva, 2020).

Para determinar si el niño se encuentra dentro del desarrollo normal para su edad, se evalúa la esfera psicológica (Quintanar & Solovieva, 2019). Esta evaluación analiza la actividad rectora y las neoformaciones presentes de la edad psicológica, por lo que determinar este nivel de desarrollo facilita la intervención y estimulación temprana de aquellos aspectos psicológicos que dificultan el progreso del niño a su siguiente etapa (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2022). De esta manera se propicia el desarrollo integral y se contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas.

Un ámbito importante y determinante para el desarrollo de los niños preescolares es el ambiente escolar, que garantiza la colaboración y convivencia entre los pares. En un periodo inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje, el niño aún no ha formado todas sus funciones, pero la enseñanza organiza el proceso de desarrollo del niño y determina su destino (Vygotsky, 1982; Solovieva & Quintanar, 2017b). Consideramos que el éxito o el fracaso del niño en la escuela primaria, depende del método de enseñanza utilizado en la etapa preescolar (Solovieva & Quintanar,

2010).

Debemos recordar que la línea central del desarrollo en la edad preescolar es la comunicación afectiva y las relaciones sociales (Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2021b). Sin embargo, en la situación actual provocada por el COVID-19, declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del 2020 (OMS, 2020), se cancelaron las actividades presenciales de los niños para disminuir el número de contagios mediante el aislamiento social.

Por lo tanto, con la situación provocada por el COVID-19 se esperarían repercusiones negativas para el desarrollo de los niños preescolares por la restricción de situaciones culturales y actividades lúdicas, siendo ésta última, la actividad rectora de esta edad, como ya se señaló previamente (Solovieva & Quintanar, 2020, 2021a, 2021b). Por esta razón es necesario analizar los efectos de la enseñanza virtual sobre el desarrollo de niños preescolares en diferentes países.

Con esta investigación se pretende contribuir al ámbito de la psicología y neuropsicología del desarrollo a través del análisis comparativo de dos modelos educativos diferentes (constructivismo e histórico cultural) aplicados en línea en Ecuador y México, sobre el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares, durante la pandemia mundial frente al COVID-19. La forma de interacción del niño con sus pares y adultos, indudablemente, se debe considerar relevante para su desarrollo psicológico y neuropsicológico. Por ejemplo, los resultados de las habilidades comunicativas, verbales e intelectuales de los niños preescolares se encuentra en estrecha relación con la forma de organización de su vida y las actividades.

De esta manera se analizan aquellos aspectos de las dos metodologías educativas

que han demostrado su eficacia sobre el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares y que puedan ser considerados por diferentes instituciones educativas de América Latina para su implementación como parte de la educación que se imparte en la etapa preescolar o, incluso, para su aplicación en modalidad virtual en casos de emergencia.

Se trata de dos instituciones preescolares que han abierto puertas a la investigación a través de consentimiento informado durante la pandemia.

La institución educativa elegida en México (Colegio Kepler) se orienta en base al enfoque Histórico-Cultural (Vygotsky, 1996) y la Teoría de la Actividad (Talizina, 2019). Su trabajo educativo es formativo-experimental, cuyo objetivo es garantizar el desarrollo psicológico armonioso de niños y niñas preescolares en base al enfoque histórico-cultural (Quintanar & Solovieva, 2020). En el caso de la edad preescolar, el programa curricular incluye: el juego temático de roles sociales, la formación dirigida del dibujo y la lectura y análisis de cuentos. Durante la pandemia, las clases cambiaron a una modalidad virtual, en la que se impartieron las materias con un horario establecido de lunes a viernes, en un tiempo aproximado de media hora a cuarenta minutos por cada clase. Adicionalmente, se desarrollan las Actividades de Integración, durante veinte minutos cada día antes de iniciar las clases. En este espacio, los estudiantes interactúan con sus pares y su maestra mediante actividades lúdicas con el uso de canciones infantiles y diálogos cotidianos. En este colegio nunca se utilizaron las clases asincrónicas.

Por otro lado, la metodología educativa utilizada en la institución preescolar en Ecuador se relaciona con el enfoque constructivista, específicamente el Centro de Estimulación

Integral y Apoyo Psicoterapéutico, CEIAP, basa su metodología educativa en el currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación e incluye postulados de Bronfenbrenner (1978), Álvarez & Del Río (1990), Rogoff (1993), Brunner (1988) y Vygotsky (1996). Su objetivo es desarrollar los ámbitos de identidad y autonomía, convivencia, relaciones con el medio natural y cultural, relaciones lógico matemáticas, comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística, expresión corporal y motricidad en niños preescolares. Se plantea que el desarrollo psicológico del niño y el aprendizaje surge de acuerdo al tiempo, espacio, percepción, acción y con la mediación de adultos cercanos o niños con más experiencia (*Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico*, s. f.). El programa incluye construcciones tradicionales con el uso de papel y lápiz, ejercicios de equilibrio, actividades lúdicas artísticas y ejercicios de psicomotricidad, como saltar en un pie y correr a través de obstáculos. De igual manera, en el contexto de la pandemia por el COVID-19, esta institución imparte clases virtuales organizadas en un tiempo de 1 hora por clase durante tres veces a la semana, lo cual, se denomina clases sincrónicas. A su vez, los niños tienen clases asincrónicas que consisten en que el profesor se graba en un video educativo sobre la clase con la temática correspondiente a la planificación curricular y carga este video en una plataforma Virtual a la que los estudiantes tienen acceso, de esta clase asincrónica surge una tarea que los estudiantes con ayuda de los representantes familiares, deben cargar en la plataforma. Las materias que se imparten son: la clase principal o clase de aula; inglés y música durante una hora a la semana, cada una; y, una vez al mes una clase de una hora de Yoga.

Cabe señalar que, durante la Pande-

mia, en diferentes países se utilizaron diferentes metodologías o sus variantes para impartir clases en línea de forma sincrónica y asincrónica. Las investigaciones que presenten los efectos de dichas metodologías sobre el desarrollo psicológico de los alumnos son relevantes y pueden servir de ejemplos a seguir o a descartar.

El presente estudio muestra una posibilidad de analizar los efectos del desarrollo lúdico y verbal en niños preescolares a partir de aplicación de distintas metodologías en dos instituciones educativas en América Latina. Las instituciones educativas se han elegido por conveniencia, debido a que sus autoridades han facilitado la observación sincrónica de las sesiones durante el tiempo de investigación. En ambas ocasiones, se trata de las condiciones de vida semejantes, debido a que las familias pertenecen a la clase social urbana media sin carencias económicas. Cabe señalar que durante la pandemia, los alumnos preescolares en ambas instituciones han tenido semejantes situaciones de riesgo educativo, lo cual se evidenció en la imposibilidad de convivir activamente con sus pares y ser guiados de manera directa por parte de sus maestros. Los niños no tuvieron oportunidades de participar en las actividades preescolares relevantes para su desarrollo psicológico, entre las cuales sobresale el juego colectivo.

En el estudio se plantearon las siguientes Hipótesis: H1. Existen efectos específicos sobre el desarrollo neuropsicológico de niños/as preescolares a partir de cada metodología en línea utilizada. H2. No existen efectos específicos sobre el desarrollo neuropsicológico de niños/as preescolares a partir de cada metodología en línea utilizada. H3. Existen los mismos efectos sobre el desarrollo neuropsicológico de niños/as preescolares a partir de cada método en línea utilizado. Con

las conclusiones generadas a partir de estas hipótesis se podrá determinar la eficacia o no de implementar aspectos de las metodologías educativas estudiadas en la educación preescolar en general por sus aportes significativos sobre el desarrollo neuropsicológico de niños/as de esta edad.

Metodología

El estudio posee un enfoque cualitativo para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de aislamiento y establecer los efectos de dos metodologías educativas aplicadas en línea en la etapa preescolar en Ecuador y en México, sobre el desarrollo neuropsicológico. El diseño de la investigación es descriptivo y exploratorio.

Participantes

En el estudio participaron 14 niños del primer año de preescolar de dos instituciones educativas de México y Ecuador, divididos en dos grupos de acuerdo con el país: Grupo 1 (G1) de México, integrado por 4 niñas y 2 niños del Colegio Kepler (CK) y Grupo 2 (G2) de Ecuador, integrado por 4 niñas y 4 niños del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP) (tabla 1).

Se contó con los permisos necesarios por parte de las autoridades o representantes legales, tanto del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay en Ecuador, como del Centro Educativo Kepler de Puebla en México.

Para delimitar esta muestra, se emplearon criterios de inclusión que representan a niños/as en etapa preescolar específicamente de 3 y 4 años de edad cronológica que son inscritos en el primer año de preescolar y asisten a los programas educativos que ofrecen las instituciones preescolares elegidas en México y Ecuador. En tanto que, respecto a los criterios de exclusión, se descarta a niños/

as que sean mayores a 4 años de edad cronológica.

Es importante señalar que la situación socioeconómica de los participantes de los dos países difiere, puesto que, los estudiantes del Colegio Kepler pertenecen a un estrato medio y medio-bajo, representado por padres que en su mayoría tienen un nivel de escolaridad medio y bajo. Por el contrario, los participantes del CEIAP, corresponden a un estrato medio-alto, caracterizado por representantes familiares que en su mayoría son profesionales.

Tabla 1. *Características de la población estudiada de acuerdo con el género, la edad y la procedencia (N=14).*

Procedencia	G1: Kepler (México)	G2: CEIAP (Ecuador)
Niños	2	4
Niñas	4	4
Edad Media	3,33	3,63
Desviación Estándar	0,52	0,52

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para las valoraciones inicial y final (período lectivo enero – junio 2021), se utilizó la “Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores” (Solovieva & Quintanar, 2014), instrumento sustentado en la psicología y neuropsicología histórico-cultural. Es una prueba de evaluación cualitativa que permite detectar dificultades en el desarrollo a temprana edad mediante la valoración del nivel de adquisición de las acciones objetales, simbólicas y las neoformaciones esenciales en la edad preescolar. El protocolo valora, a través de colaboración entre el niño y adulto, la posibilidad del menor para realizar las acciones con los objetos cotidianos, seguir las instrucciones, realizar las acciones de sustitución. Para el análisis de datos, se valora la cantidad y calidad de la producción verbal

del menor, así como la realización conjunta o independiente de las acciones objetales y simbólicas. Debido a que el protocolo se basa en el enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1996), no se trata de un instrumento psicométrico y su aplicación es abierta a las modificaciones necesarias en cada caso particular.

Para los fines de esta investigación, se crearon tareas experimentales necesarias para valorar el nivel de formación de las acciones culturales objetales y simbólicas mediante tres niveles de análisis (Tabla 2). Estas tareas se aplicaron en línea y cada niño utilizó objetos reales en casa, requeridos para la evaluación en línea. Esto nos permite valorar la adquisición de acciones objetales, la producción del lenguaje, la clasificación de objetos, el desempeño en el juego y la función simbólica.

Procedimiento

Primeramente, se realizó una reunión virtual con la dirección de las instituciones educativas y los padres de familia, explicando el objetivo y los beneficios del estudio y se obtuvo la firma del consentimiento informado. Posteriormente se establecieron los horarios para la observación de la aplicación de las dos metodologías en las dos instituciones y para las evaluaciones inicial y final, con la colaboración de las maestras titulares y de los padres de familia. En México, la aplicación de la metodología de enseñanza derivada del modelo histórico-cultural se realizó de manera grupal (con los 6 niños) 3 veces a la semana con una duración aproximada de 40 minutos. En Ecuador, la aplicación de la metodología de enseñanza se realizó de manera grupal (con los 8 niños) 3 veces a la semana con una duración aproximada de 60 minutos. En todas las sesiones en línea, los familiares estuvieron presentes para apoyar lo necesario a los pe-

Tabla 2. *Parámetros para las evaluaciones inicial y final en sus diferentes niveles*

Nivel de Análisis	Parámetros	Duración
Juego Libre	Muéstrame tus juguetes	3 – 5 minutos
	Qué juguetes son tus favoritos	
	Por qué te gustan esos juguetes	
	Cómo se llaman esos juguetes	
	Qué puedes hacer con esos juguetes	
Juego dirigido	Jugar al juego de la Tienda de Juguetes	3 – 5 minutos
	El participante cumple con el rol de vendedor	
	En el transcurso del juego se introducen preguntas respecto a las características de los objetos (color, tamaño, etc.)	
Función Simbólica	Muéstrame un lápiz	3 – 5 minutos
	Qué puedes hacer con el lápiz	
	Cómo puedes utilizar el lápiz en el juego	

Fuente: elaboración propia.

queños, de acuerdo con las orientaciones o instrucciones del docente.

Las evaluaciones inicial y final se realizaron en sesiones individuales con la presencia de la maestra responsable y de los familiares, con una duración de 20 – 30 minutos. Ambas actividades se realizaron mediante la plataforma virtual ZOOM.

Resultados

Para el análisis de los resultados se establecieron criterios basados en la identificación y descripción de las cualidades de las acciones lúdicas y verbales realizadas por los niños. Para el análisis del lenguaje, se tomó en cuenta la cantidad de palabras emitidas en las frases; los elementos o categorías gramaticales que contienen las oraciones emitidas. Para el análisis de las acciones lúdicas se tomó en cuenta la iniciativa del niño para la realización de juego; el cumplimiento del rol en el juego; las acciones con los objetos y las acciones sustituidas o simbólicas. Estos criterios

se correlacionaron entre las dos instituciones educativas en dos tiempos: inicio y final del año escolar.

Evaluación inicial y final del Grupo 1

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial de cada participante del *Grupo 1*, se resumen en la Tabla 3. Los resultados de la evaluación final se detallan en la Tabla 4. Estos datos permitirán establecer la correlación del desarrollo neuropsicológico, antes y después de la aplicación de la metodología educativa en línea en el Colegio Kepler de México.

Las Tablas 3 y 4, resaltan el progreso en el desarrollo del lenguaje en los participantes, puesto que el 66,67% de participantes (1, 2, 3 y 5), utilizaban frases cortas al comienzo del periodo escolar. Al finalizar el año escolar, el 83,33% de participantes (1, 3, 4, 5 y 6), utilizó las frases largas con mayor cantidad de palabras emitidas y estructura gramatical correcta. Los participantes 4 y 6 demostraron amplitud en su expresión verbal desde el

Tabla 3. Resultados de la evaluación inicial del Grupo 1 en juego libre, juego acompañado y función simbólica

Participante	Juego Libre		Juego Acompañado		Función Simbólica	
	<i>Acciones Objetivas</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Clasificación de objetos</i>	<i>Juego de Roles</i>	<i>Función del objeto</i>	<i>Acciones sustituidas</i>
1	Muestra y nombra los	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el	Identifica el lápiz y su fun-	Adquirida
2	Nombra los objetos	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el	Identifica el lápiz y su fun-	No se evidencia
3	Muestra y nombra los	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el	Identifica el lápiz y su fun-	Adquirida
4	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
5	Muestra y nombra los	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el	Identifica el lápiz y su fun-	Adquirida
6	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Resultados de la evaluación final del Grupo 1 en juego libre, juego acompañado y función simbólica

Participante	Juego Libre		Juego Acompañado		Función Simbólica	
	<i>Acciones Objetivas</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Clasificación de objetos</i>	<i>Juego de Roles</i>	<i>Función del objeto</i>	<i>Acciones sustituidas</i>
1	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
2	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
3	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
4	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
5	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
6	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia

Fuente: elaboración propia.

inicio del período escolar. Algunos ejemplos de estas frases son: *Jugar a que todos son hermanitos y a la tienda de peluches; Podemos jugar afuera con los coches y en la calle; y, Podemos jugar a la comida.*

Cabe señalar que dos participantes (33,33%) se comunican mediante un lenguaje con correcta estructura gramatical y frases largas tanto en la evaluación inicial como en la final; mientras que, un participante (16,66%), no muestra mejoría en el desarrollo del lenguaje en comparación entre la evaluación inicial y final.

Se evidencia también que las acciones objetales están presentes en 5 participantes (83,33%) al inicio del período escolar, estas se caracterizan por la identificación del objeto, lo que les permite nombrarlo y enseñarlo con sus manos, además, se evidencia la clasificación en base al tamaño y color. Dichas acciones se mantienen en la evaluación final, pero se suma, la descripción de todas las características de cada objeto en el 100% de los participantes, lo cual no se observaba en la evaluación inicial. En la evaluación final, la descripción de los objetos se realiza de manera voluntaria y ya no bajo orden como en la evaluación inicial. Algunos ejemplos que demuestran lo resaltado son: *Porque es bonito, tiene patitas, pelo; Porque es blanco y suave; una dona de chocolate.*

Cabe señalar que dos participantes (33,33%) se comunican mediante un lenguaje con correcta estructura gramatical y frases largas tanto en la evaluación inicial como en la final; mientras que, un participante (16,66%), no muestra mejoría en el desarrollo del lenguaje en comparación entre la evaluación inicial y final.

Se evidencia también que las acciones objetales están presentes en 5 participantes (83,33%) al inicio del período escolar, estas

se caracterizan por la identificación del objeto, lo que les permite nombrarlo y enseñarlo con sus manos, además, se evidencia la clasificación en base al tamaño y color. Dichas acciones se mantienen en la evaluación final, pero se suma, la descripción de todas las características de cada objeto en el 100% de los participantes, lo cual no se observaba en la evaluación inicial. En la evaluación final, la descripción de los objetos se realiza de manera voluntaria y ya no bajo orden como en la evaluación inicial. Algunos ejemplos que demuestran lo resaltado son: *Porque es bonito, tiene patitas, pelo; Porque es blanco y suave; una dona de chocolate.*

Tanto en la evaluación inicial como final, se constata que todos los participantes acatan normas y reglas respetando su rol como vendedor y en el desarrollo del juego clasifican los objetos en base a su tamaño y color.

En la relación con la adquisición de la función simbólica, se evidencia que los participantes no logran sustituir un objeto por otro diferente para cumplir su misma función, lo que puede significar que su zona de desarrollo próximo no es la función simbólica y esto a su vez se puede justificar con la edad de los participantes, ya que, la media de la edad de este grupo equivale a 3,33 años. Los niños nunca han asistido a las clases presenciales y no han tenido experiencia de convivencia social directa con otros niños. Algunas de las respuestas de los participantes que demuestran lo mencionado son las siguientes: *Para escribir la orden en el juego de peluches. No se puede jugar más porque el lápiz es para escribir; No podemos jugar porque es para dibujar; Escribir.*

En contraste, también se observa que el 50% de participantes (1, 3 y 5), en la evaluación inicial demuestran sustitución del lápiz por la función de otro objeto dentro del juego

Tabla 5. Resultados de la evaluación inicial del Grupo 2 en juego libre, juego acompañado y función simbólica

Participante	Juego Libre		Juego Acompañado		Función Simbólica	
	<i>Acciones Objetales</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Clasificación de objetos</i>	<i>Juego de Roles</i>	<i>Función del objeto</i>	<i>Acciones sustitui- das</i>
7	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
8	Muestra y nombra los objetos	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
9	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
10	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
11	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
12	Muestra y nombra los objetos	Frases cortas	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evidencia
13	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
14	Muestra y nombra los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y color	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. *Resultados de la evaluación final del Grupo 2 en juego libre, juego acompañado y función simbólica.*

Participante	Juego Libre		Juego Acompañado		Función Simbólica	
	Acciones Objetales	Lenguaje	Clasificación de objetos	Juego de Roles	Función del objeto	Acciones sustituidas
7	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
8	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases cortas	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evi- dencia
9	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
10	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
11	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
12	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evi- dencia
13	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	Adquirida
14	Muestra, nombra y describe características de los objetos	Frases largas, gramática correcta	En base a tamaño y co- lor	Cumple rol de vendedor en el juego	Identifica el lápiz y su función	No se evi- dencia

Fuente: elaboración propia.

simbólico; aunque, en la evaluación final, no se evidencia tal sustitución. El primer participante sustituye el objeto por un peine para peinar a su muñeco, y, el quinto participante sustituye el lápiz para cumplir la función de un martillo. En tanto que, el participante 3, no logra sustituir el lápiz por otro objeto, pero, al brindarle otros ejemplos, logra sustituir un pompón de papel por una esponja de lavar.

Evaluación inicial y final del Grupo 2

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial de cada participante del *Grupo 2*, se resumen en la Tabla 5 y los resultados de la evaluación final en la Tabla 6. Con estos datos se establece la correlación del desarrollo neuropsicológico, antes y después de la aplicación de la metodología educativa en el CEIAP. En las Tablas 5 y 6, se puede observar que los participantes del CEIAP presentan un lenguaje amplio caracterizado por frases largas con estructura gramatical correcta, tanto al inicio como al final del período escolar. Específicamente el 75% de los participantes (7, 9, 10, 11, 13 y 14), al iniciar el periodo escolar y el 88% de participantes (7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14), al finalizar el año lectivo. El participante 12 mejora en comparación del inicio y final

del período escolar. Algunas de estas frases fueron: *Jugar a rescatar las personas con el Spiderman, también con el Hulk y el Capitán América; Jugar a la cocinita y hacer sopa para darle a la Amelia; Jugar en el parque de Dinos que hiso mamá, juego con todos mis Dinos y pelean así.*

Por otro lado, el participante 8 (12,5%) no mejora su expresión verbal en cuanto a la cantidad de palabras, pero sí emite una única frase con estructura gramatical correcta: *Pasearle en una moto a la Elsa.* Es importante resaltar que el 88% de estos participantes (7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) acudieron a clases presenciales durante seis meses previos al surgimiento de la Pandemia por el COVID-19, por lo que dichos participantes ya mantenían un vínculo social establecido.

Por su parte, las acciones objetales están presentes en el 100% de los participantes tanto en la evaluación inicial como en la final, mediante la identificación, nombrar y mostrar los objetos. Aunque, existe mejoría en la evaluación final, ya que, la descripción de los objetos es más amplia e incluye todas las características. Adicionalmente, se resalta que estas acciones objetales surgen luego de

Tabla 7. Resultados de las evaluaciones inicial, en el nivel 1: Juego Libre, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2

Participante	Juego Libre	
Grupo 1: Colegio Kepler	Acciones Objetales	Lenguaje
	Los participantes muestran y nombran cada uno de los objetos que utilizan en la actividad del primer nivel.	Los participantes se comunican por medio de un lenguaje caracterizado por frases cortas con poca cantidad de palabras. En promedio 5 a 6 palabras por persona en este primer nivel para describir los objetos. Las frases emitidas tienen una estructura gramatical correcta.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes muestran y nombran cada uno de los objetos que utilizan en la actividad del primer nivel.	Los participantes se comunican por medio de un lenguaje caracterizado por frases largas con una cantidad mayor de palabras. En promedio 9 a 10 palabras por persona en este primer nivel para describir los objetos. Las frases emitidas tienen una estructura gramatical correcta.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados de las evaluaciones inicial, en el nivel 2: Juego Acompañado, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2.

Participante	Juego Libre	
Grupo 1: Colegio Kepler	<i>Clasificación de Objetos</i>	<i>Juego de Roles</i>
	Los participantes clasifican y describen los objetos de la actividad por su tamaño y color.	Los participantes acatan normas y reglas, cumplen con su rol de vendedor en el juego.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes clasifican y describen los objetos de la actividad por su tamaño y color.	Los participantes acatan normas y reglas, cumplen con su rol de vendedor en el juego.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Resultados de las evaluaciones inicial, en el nivel 3: Función Simbólica, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2

Participante	Función Simbólica	
Grupo 1: Colegio Kepler	<i>Función del Objeto</i>	<i>Acciones Sustituídas</i>
	Los participantes identifican el objeto y reconocen su función.	En tres participantes se evidencia sustitución de la función del objeto por otros objetos en el juego simbólico.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes identifican el objeto y reconocen su función.	En tres participantes se evidencia sustitución de la función del objeto por otros objetos en el juego simbólico.

Fuente: elaboración propia.

la orden del tutor más que de manera espontánea, incluso en la evaluación final. Algunos ejemplos son: *El Spiderman que lanza telaraña de su mano, carro de policía, un Paw Patrol; Libro de Pinocho, Libro del esqueleto que se llama Rayos X, Porque el bebé no tiene cabello y es suave.*

En el segundo nivel de evaluación, tanto en la evaluación inicial como final, se constata que todos los participantes acatan normas y reglas sociales respetando su rol como vendedor y en el desarrollo del juego clasifican los objetos en base a su tamaño y color.

En lo que respecta a la función simbó-

lica, el 62,5% de participantes (7, 9, 10, 11 y 13), logran desarrollar la función simbólica al finalizar el período escolar, con la sustitución de un objeto específico para cumplir una función diferente dentro del juego. Es importante considerar que, 4 de los 5 participantes en cuestión corresponden a la edad cronológica de 4 años, lo que puede justificar el desarrollo de las acciones simbólicas. Las sustituciones evidenciadas son las siguientes: *Decimos que el lápiz es una inyección del doctor y para abrir la boca y ver la lengua; Podemos decir que el lápiz era una inyección y yo soy el doctor; En la cocinita para la cuchara; Pienso que con el lápiz se puede medir la temperatura si jugamos al Doctor, también se puede*

Tabla 10. Resultados de las evaluaciones finales, en el nivel 1: Juego Libre, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2

Participante	Juego Libre	
Grupo 1: Colegio Kepler	<i>Acciones Objetales</i>	<i>Lenguaje</i>
	Los participantes muestran y nombran cada uno de los objetos que utilizan en la actividad del primer nivel.	Los participantes se comunican por medio de un lenguaje caracterizado por frases largas con una cantidad promedio de 8 palabras por persona para describir los objetos. Las frases emitidas tienen una estructura gramatical correcta.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes muestran y nombran cada uno de los objetos que utilizan en la actividad del primer nivel.	Los participantes se comunican por medio de un lenguaje caracterizado por frases largas con una cantidad en promedio de 10 a 11 palabras por persona para describir los objetos. Las frases emitidas tienen una estructura gramatical correcta.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Resultados de las evaluaciones finales, en el nivel 2: Juego Acompañado, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2

Participante	Juego Libre	
Grupo 1: Colegio Kepler	<i>Clasificación de Objetos</i>	<i>Juego de Roles</i>
	Los participantes clasifican y describen los objetos de la actividad por su tamaño y color.	Los participantes acatan normas y reglas, cumplen con su rol de vendedor y el juego surge de manera más espontánea.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes clasifican y describen los objetos de la actividad por su tamaño y color.	Los participantes acatan normas y reglas, cumplen con su rol de vendedor y el juego surge más bajo orden del profesor que de manera espontánea.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Resultados de las evaluaciones finales, en el nivel 3: Función Simbólica, de los participantes del Grupo 1 y Grupo 2.

Participante	Función Simbólica	
Grupo 1: Colegio Kepler	<i>Función del Objeto</i>	<i>Acciones Sustituidas</i>
	Los participantes identifican el objeto y reconocen su función.	Los participantes no exhiben la adquisición de la función simbólica mediante la sustitución de objetos en el juego simbólico.
Grupo 2: CEIAP	Los participantes identifican el objeto y reconocen su función.	En cinco participantes se evidencia sustitución de la función del objeto por otros objetos en el juego simbólico.

Fuente: elaboración propia.

decir que es una cuchara para batir la comida; finalmente, Para revisar las orejas con el lápiz en el Doctor.

Adicionalmente, el 37,5% de participantes (10, 13 y 14), también sustituyen el objeto por una funcionalidad diferente dentro del juego en la evaluación inicial, de la siguiente manera: *Para mover la fruta en la olla; Jugar a mezclar con el lápiz; Jugar como un caballo corriendo o un sapo saltando.*

Evaluación inicial del Grupo 1 y Grupo 2

En las Tablas 7, 8 y 9 se correlacionan los resultados de la evaluación inicial de los participantes del *Grupo 1* y *Grupo 2* en los tres niveles del Protocolo de Evaluación.

En esta tabla se evidencia que, en el juego libre, los niños de ambos países pueden identificar, reconocer, mostrar y nombrar los objetos que les rodean, además, elaboran juegos con ellos. Los niños del CK se comunican con oraciones que contienen 5-6 palabras en promedio, mientras que los niños del CEIAP lo hacen con 9-10 palabras. Ejemplos de oraciones expresadas en cada grupo:

Grupo 1 – CK: “Porque los reyes me lo trajeron”; “Jugar a la casa de la Barbie”; “Jugar a los coches”.

Grupo 2 – CEIAP: “El cuento que es de leer, pero juego más con la guitarra”; “Bañarle a la Pepa Pig, que se vaya a dormir y cocinar la comida para los bebés”; “Jugar a que son amigos y se abrazan”.

En el juego dirigido, los niños de ambos países acatan normas y reglas, cumplen con su rol de vendedor; y, muestran, nombran, clasifican los objetos por su tamaño y color.

Finalmente, los niños de ambos grupos identifican los objetos y reconocen su función. Además, en la actividad de la fun-

ción simbólica tres niños (50%) del CK y tres niños (37,5%) del CEIAP realizan la sustitución de la función de un objeto por otros objetos.

Evaluación final del Grupo 1 y Grupo 2

A continuación, se expone el análisis de los resultados de las evaluaciones finales del *Grupo 1* y *Grupo 2*, mediante una correlación que implica los tres niveles de evaluación; en las Tablas 10, 11 y 12, respectivamente.

Luego de la aplicación de la metodología educativa en línea en las dos instituciones educativas, se realizó la evaluación final. En la actividad de juego libre, los niños de ambos grupos no solo reconocen, nombran y utilizan los objetos dentro del juego, sino que los describen más ampliamente, señalando todas sus características.

De la misma manera, existe un progreso en el desarrollo del lenguaje en los dos grupos evaluados, ya que, las frases son más largas. Los participantes del CEIAP utilizan oraciones con 10 - 11 palabras en promedio, mientras que los niños del CK utilizan en promedio 8 palabras para comunicarse. Ejemplos de oraciones expresadas en cada grupo:

Grupo 1 - Colegio Kepler: “Jugar a que todos son hermanitos y a la tienda de peluches”; “Podemos ponerle en un lugar y jugar a que se duermen todas”; “Una princesa que se llama Aurora, un pajarito y una muñequita”.

Grupo 2 - CEIAP: “Porque puedo leer el libro y tiene dibujos”; “Jugar a la casita con los muñecos, en la casa de la Pepa Pig”; “Jugar a los animales con todos los peluches”.

En el Juego acompañado, los niños de ambos grupos clasifican los objetos en base a sus características principales y acatan nor-

mas sociales cumpliendo con su rol dentro del juego. Sin embargo, el juego surge de manera espontánea en el Grupo CK, mientras que en el Grupo CEIAP, solo se realiza bajo la orden del profesor. Esto muestra que los niños del CK participan por iniciativa propia en el transcurso del juego, mientras que los participantes del CEIAP, solo lo hacen cuando el maestro se los pide.

Finalmente, los alumnos del CK no muestran la sustitución de un objeto por otro, mientras que 5 participantes (62,5%) del CEIAP sí logran dicha sustitución durante el juego.

Discusión

Los resultados obtenidos después de la aplicación de las metodologías en línea en ambos países en niños preescolares, muestran algunas diferencias en el desarrollo de la actividad verbal, lo cual permite afirmar lo planteado en la primera hipótesis. Los dos grupos estudiados no se comportaron de una misma manera en la evaluación inicial y final, lo cual se puede relacionar con los efectos educativos y sociales. En la evaluación inicial, el 66,67% de los participantes del CK, se comunicaban mediante frases cortas, mientras que, en la evaluación final después de la aplicación de la metodología histórico cultural, el 83,33% lo hacía con un lenguaje más fluido y espontáneo, caracterizado por oraciones largas con gramática adecuada. Dichos datos permiten plantear que la participación de los niños del CK en las sesiones sincrónicas grupales fue favorable para su desarrollo verbal, debido a que se trata de los niños que no han tenido esta experiencia convivencial antes de la pandemia.

En el caso de los niños del CEIAP, tanto al inicio (75%) como al final (88%) del período lectivo, los participantes se comunicaban con un lenguaje amplio. La comunicación se caracterizó por el empleo de frases

largas que incluyen todos sus componentes gramaticales y permitían a los participantes mantener una conversación espontánea o compartir sus vivencias personales con sus pares y maestros.

Campo Terner (2009) reporta resultados similares con niños de 3 a 6 años. El estudio mostró que el 62,8% de los participantes se encuentran en un promedio normal de desarrollo del lenguaje, el 20,3% presentan dificultades que requieren de estimulación, y el 17,9% exhibió resultados superiores a lo esperado. Otro estudio realizado en México con niños preescolares de 4 a 6 años, mostró que un participante que no había acudido a su primer nivel de educación inicial, tenía un retraso en el desarrollo del lenguaje por la falta de interacción social con otros infantes en el ambiente escolar (Zariñana, Vara & Marcial, 2019). Este estudio confirma que la educación presencial influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, situación que también se evidencia en los participantes del CEIAP de nuestro estudio, ya que, el 88% de niños que se comunican mediante un lenguaje amplio, habían acudido previamente a clases presenciales durante los 6 meses previos a la modalidad virtual por la pandemia frente al COVID-19. Este período de clases presenciales permitió a los pequeños conocerse y compartir actividades sociales. De hecho, el único niño que no tuvo clases presenciales, no se comunica con un lenguaje amplio. Los efectos del aislamiento sobre el desarrollo han sido reportados en todo el mundo, particularmente en preescolares (Pramling Samuelsson, Wagner & Eriksen-Odegaard, 2020; Quintanar et al., 2002; Solovieva & Quintanar, 2022).

En el grupo del CEIAP, la evaluación inicial mostró un mayor desarrollo del lenguaje, en comparación con el grupo del CK. Sin embargo, la aplicación del juego temático

de roles utilizado en el CK tuvo efectos positivos sobre el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje, mientras que, con la metodología utilizada en el CEIAP, se observaron las diferencias en un solo participante. Debemos señalar que los participantes del CK pertenecen a un nivel socio cultural y económico medio-bajo y la mayoría de las madres se dedican al hogar sin nivel de estudios superiores, mientras que los participantes del CEIAP pertenecen a un nivel económico medio-alto, con estudios superiores. Dichas condiciones sociales y educativas podrían explicar estas diferencias. Diversos autores han reportado su influencia sobre el desarrollo de la actividad psicológica (Cravioto & Arrieta, 1987; Ostrosky-Solis et al., 1985; Quintanar et al., 1995; Solovieva et al., 2018). Rodríguez & Piedra (2014) reportan un mayor desarrollo del lenguaje en niños urbanos, en comparación con niños rurales en niños de 1 a 3 años. Resultados similares reportaron Solovieva et al. (2006) en preescolares urbanos y rurales, mostrando diferencias en el desarrollo de la esfera voluntaria, del pensamiento y de la función generalizadora del lenguaje, favorables al grupo urbano.

En el caso de las acciones objetales, el 83,33% de participantes describen todas las características de los objetos en la evaluación inicial y al final el 100% de participantes del CK ya no necesitan la orden del maestro, sino que las realizan de manera voluntaria. Solovieva et al. (2018) reportan resultados similares. No obstante que el 100% de los participantes del CEIAP describen todas las características de los objetos en las evaluaciones inicial y final, las acciones objetales solo surgen bajo la orden del docente y no de manera voluntaria. Consideramos que esta diferencia en el desarrollo de la actividad voluntaria, se debe a que en el CEIAP no se aplica el juego temático de roles, mientras que en el CK sí se

utiliza. Diversos estudios aportan evidencia acerca de que el juego dirigido incrementa el desarrollo de la actividad voluntaria, lo que hace al niño independiente (González-Moreno et al., 2009; Solovieva & Quintanar, 2017a).

Nuestros resultados muestran que las acciones objetales incrementaron en complejidad al finalizar el período lectivo en todos los participantes de los dos grupos. Es notable que estos resultados coinciden con los obtenidos por Borges (2020), quien mostró que las acciones objetales alcanzan una mayor complejidad después del ciclo escolar en preescolares. Borges, Solovieva & Quintanar (2020b) mostraron acciones simbólicas, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, similares a los observados en el grupo CEIAP. Asimismo, Solovieva, et al. (2020) encontraron, además de lo anterior, un alto nivel del lenguaje y el desarrollo del pensamiento reflexivo, la imaginación y la actividad voluntaria. Esto significa que las acciones objetales y el lenguaje se complejizan de manera simultánea, siempre y cuando el niño este participante en las actividades que incluyan la necesidad de uso de acciones y lenguaje.

Por otro lado, las mayores diferencias entre ambos grupos se observaron en las acciones simbólicas. En esta tarea ninguno de los niños del CK logró sustituir un objeto por otro, mientras que 5 de 8 (62,5%) del grupo CEIAP sí lograron la sustitución. Datos similares obtenidos por el grupo CK, fueron reportados por González-Moreno y Solovieva (2015). Debemos resaltar que, paradójicamente, en la evaluación inicial 3 (50%) niños del CK y 3 (37,5%) niños del CEIAP lograron la sustitución. Solovieva et al. (2018) reportaron datos similares a los obtenidos por el grupo CEIAP.

La ausencia de acciones simbólicas en el grupo CK al final del período lectivo, a pe-

sar de que tres de ellos las realizaron al inicio, se puede explicar a partir de las diferencias del nivel educativo y sociocultural. Las acciones simbólicas surgen en el niño a través del proceso de comunicación con las personas que le rodean, por la influencia de la crianza, por la motivación que surge a partir de la exigencia del adulto y por las exigencias de las circunstancias objetales de su propia actividad (Solovieva y Quintanar, 2010). Los grupos estudiados se diferencian por el nivel educativo y socioeconómico de los familiares, cuyo efecto sobre el desarrollo está bien documentado (Cravioto & Arrieta, 1987; Quintanar et al., 1995; Solovieva et al., 2018). Algunos autores (Elkonin, 1980; Borges, Solovieva, & Quintanar, 2020a) señalan que el niño va perfeccionando sus acciones objetales, volviéndolas más complejas, lo que es fundamental para que el niño adquiriera acciones simbólicas más complejas.

Debemos destacar la posible influencia de la edad y la experiencia de clases presenciales. El promedio de edad del grupo CK fue de 3,33 años y sin haber experimentado las clases presenciales, mientras que en el grupo CEIAP la edad promedio fue de 3,66 años y con una experiencia educativa presencial previa en el 88% de estos participantes. Los resultados obtenidos sugieren que para la adquisición de las funciones simbólicas se requiere de mayor tiempo de participación de los niños en las actividades colectivas presenciales.

La pandemia por el COVID-19 condujo al cierre de las escuelas de todos los niveles educativos y obligó al aislamiento y a la enseñanza en línea. La educación virtual se ha prolongado por dos años, durante los cuales los niños se han visto privados de relaciones sociales, de la comunicación y juegos con sus coetáneos. Los niños del grupo CK no tuvieron la posibilidad de asistir a clases presen-

ciales, en comparación con la mayoría de los niños del CEIAP. Los efectos de este aislamiento obligatorio sobre el desarrollo, lo han descrito diversos autores (Pramling Samuelson et al., 2020; Quintanar et al., 2002; Solovieva & Quintanar, 2022; Solovieva, Pérez, & Quintanar, 2022). Las sesiones simultáneas en el grupo CK garantizaron la adquisición de las acciones objetales y verbales y favorecieron a su actividad voluntaria, pero no fueron suficientes para la óptima adquisición de las acciones simbólicas. En el caso del CEIAP se puede plantear que los niños contaban con la experiencia previa de convivencia, lo cual garantizó la adquisición del lenguaje y de las acciones objetales y simbólicas. Al mismo tiempo, la ausencia de las actividades presenciales, no ha permitido consolidar el nivel de la adquisición de las funciones simbólicas, lo que se observan en ausencia de las diferencias en la evaluación inicial y final.

Finalmente, es importante resaltar que las instituciones preescolares de este estudio aplican diferentes metodologías educativas en línea. El contraste de estas metodologías reveló similitudes y diferencias. En el caso del CK, la metodología utilizada se deriva del modelo histórico cultural, mientras que en el CEIAP la metodología se basa en el modelo constructivista.

No obstante que diversos estudios señalan la importancia de buscar modelos alternativos para la educación preescolar (Dipp et al., 2008; Aljabreen, 2020), estos se refieren a la modalidad educativa presencial. En esta modalidad los estudiantes acuden a la institución educativa, lugar en el que establecen contacto social con sus coetáneos y profesores. Esto les permite compartir experiencias personales y relacionarse con otras personas fuera del núcleo familiar, facilitando el desarrollo de habilidades necesarias para su posterior etapa de desarrollo (Solovieva & Quinta-

nar, 2021a). La convivencia con los coetáneos y la constante guía del adulto dentro de las actividades comunicativas productivas puede ser considerada como una necesidad primordial para considerar la metodología de trabajo con los niños en la edad preescolar para garantizar la óptima adquisición de las acciones verbales, objetales y simbólicas.

Conclusiones

- Se demuestra la posibilidad de evaluación cualitativa del desarrollo lúdico y verbal en niños preescolares en línea.
- En ambas instituciones, se obtuvieron los resultados distintos que se pueden relacionar con las diferencias en las edades, las condiciones de aprendizaje (asistencia previa a las clases presenciales), así como a las metodologías aplicadas en línea.
- El aislamiento provocado por COVID-19 afectó negativamente el desarrollo del lenguaje en el grupo CK, en comparación con el grupo CEIAP que asistió a clases presenciales durante seis meses previos a la pandemia.
- Los niños del CEIAP mostraron una mayor producción verbal, presente desde el inicio, en comparación con el grupo CK.
- Es posible apreciar que la aplicación del juego temático de roles sociales en el CK permitió el desarrollo de la actividad voluntaria, la cual no está presente en los niños del grupo CEIAP, donde no se aplica el juego dirigido.
- En ambos grupos incrementa la complejidad de las acciones objetales. Sin embargo, los niños del CEIAP solo las realizan ante consigna, mientras que los niños del CK las realizan de manera espontánea, independiente, por iniciativa propia.

- Los niños del CEIAP pueden sustituir un objeto por otro, mientras que los niños del CK aún no lo logran.
- Se plantea que estas diferencias se deben al mayor promedio de edad junto con el nivel socioeconómico y a la experiencia previa de clases presenciales del grupo CEIAP.

Limitaciones del Estudio

En el estudio se pueden notar varias limitaciones. En el primer lugar se trata de problemas con la tecnología y la conexión durante las evaluaciones virtuales. En ocasiones, hubo intervenciones de los familiares que intentaban ayudar o influir en las respuestas de los participantes al momento de las evaluaciones. Fue complicado lograr la disponibilidad horarios de los participantes para las evaluaciones.

La muestra incluye pocos participantes en ambas instituciones.

Implicaciones del estudio y futuras líneas de investigación

El presente estudio demuestra la evidencia de un impacto, entre otros factores sociales y ambientales, que puede tener la metodología educativa utilizada por las instituciones en el desarrollo de los niños. Se logra apreciar la necesidad de uso de las clases presenciales para beneficiar al desarrollo del niño en la edad preescolar. Al mismo tiempo, se logra apreciar el efecto positivo de la metodología de uso de juego desde el modelo vigotskiano o histórico-cultural que cada vez gana importancia para la comprensión del desarrollo psicológico humano y demuestra su efectividad en este ámbito. Se evidenció en este estudio con el desarrollo del lenguaje y la actividad voluntaria a partir de la participación en el juego temático de roles sociales. El estudio muestra que es viable adaptar dicha metodología a la modalidad virtual ante una emer-

gencia y que esta puede ser considerada como una metodología a ser incluida dentro de otras metodologías educativas establecidas.

Las investigaciones futuras pueden ser dirigidas a la evaluación de los efectos del desarrollo de la función simbólica y el lenguaje de los niños preescolares de diferentes edades ante el uso de distintas metodologías educativas en la modalidad presencial en diferentes países y contextos sociales. Es necesario seguir elaborando y aprobando las metodologías de enseñanza que puedan garantizar el desarrollo psicológico positivo en la edad preescolar.

Referencias

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: La teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Alianza Editorial.
- Benítez, Y. R. (2008). Signos neurológicos menores en la edad preescolar. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 9(6), 445-453.
- Borges, C. (2020). *Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego libre y acompañado* [Tesis de Maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Borges, C., Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2020a). Efectos del juego de roles sobre la interiorización de acciones objetales y simbólicas en preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.18270/chps.v2020i1.3308>
- Borges, C., Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2020b). Valoración de acciones objetales y simbólicas en niños preescolares con problemas en el desarrollo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 81-98. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-118>
- Bronfenbrenner, U. (1978). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33, 192-212.
- Campo Ternera, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351. Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéuticos.
- Córdova, M., & Ospina, J. (2021). La tecnología, una estrategia de innovación educativa para los niños de preescolar aprobada por los maestros y padres de familia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía-RIIEP*, 14(1), 103-131.
- Cravioto, J., & Arrieta, R. (1987). *Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje*. México, DIF-UNICEF.
- Dipp, A. J., Serrano, J. Á., López, C., Amancio, G., Gómez, E. P., & Silva, R. (2008). Estudio comparativo entre dos modelos pedagógicos a nivel preescolar. *Investigación Educativa*, 9, 21-32.
- Dorr, A., Gorostegua, M., & Bascuñan, M. (2008). *Psicología general y evolutiva*. Mediterráneo.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del Juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización de desarrollo psíquico en la edad infantil. En *I. Iliassov y V. Liaudis, Y. (ed.)*. Antología de la psicología pedagógica de las edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Larus*, 12(21), 169-194.
- Farber, D. A., & Bezrukih, M. M. (2009). *Desarrollo del cerebro y la formación de la actividad cognitiva del niño*. Moscú: Academia de Educación.
- González-Moreno, C., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs>
- González-Moreno, C., & Solovieva, Y. (2020). Evaluación de las neoformaciones de la edad preescolar en niños colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 11(2), 7-44. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a01>
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 173-190.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2022). Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar. *CIENCIA ergosum*, 29(1). <https://doi.org/10.30878/ces.v29n1a6>
- Guzmán, M. del C. (2019). Estimulación temprana para niños y niñas de 3 a 4 años de edad de la Unidad Educativa fray Jodoco Ricke. *CONRADDO: Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(66), 214-218.

- Machinskaya, R. I., & Farber, D. A. (2014). *Los mecanismos cerebrales de la formación de la actividad cognitiva en la edad preescolar y escolar menor*. Moscú: Academia de Educación.
- Mesa, J. (2000). *Psicología Evolutiva de 0 a 12 años. Infancia Intermedia*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Ostrosky-Solis, F., Canseco, E., Quintanar, L., Navarro, E., Meneses, S., & Ardila, A. (1985). Sociocultural Effects in Neuropsychological Assessment. *International Journal of Neuroscience*, 27 (1-2), 53-66. <https://doi.org/10.3109/00207458509149134>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Quintanar, L., Ibarrondo, R., Zurita, R., & Sardá, N. (1995). Evaluación neuropsicológica de una población femenina analfabeta. *Revista Salud Mental*, 18(1), 34-39.
- Quintanar, L., López, A., Solovieva, Yu., & Sardá, N. (2002). Evaluación neuropsicológica de sujetos normales con diferentes niveles educativos. *Revista Española de Neuropsicología*, 4, 2(3), 197-216.
- Quintanar, L., & Solovieva, Yu. (2019). *Evaluación neuropsicológica de la edad preescolar*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L., & Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. Experiencia de trabajo en el Colegio Kepler, Puebla. En *Bases para la inducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla (CONCYTEP).
- Rodríguez, E., & Piedra, E. (2014). *Evaluación de las habilidades básicas: Motriz y Lenguaje en los niños y niñas de 1 a 3 años en los Centros Infantiles del Buen Vivir urbano y rural del cantón Cuenca* [Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4013>
- Solovieva, Yu., Akhutina, T., Pilayeva, N., & Quintanar, L. (2021). Aproximación neuropsicológica para atención a niños con problemas en el desarrollo y aprendizaje durante la pandemia COVID 2019. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12(2), 97-110. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20211210-139>
- Solovieva, Yu., García Flores, M. A., Quintanar, L., & Moreno Agundis, S. (2018). Valoración de la actividad objetual en una muestra de niños mexicanos de 13 a 52 meses. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9 (2), 80-94. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20181207-72>
- Solovieva, Yu., García, M. A., Moreno, M. S., & Quintanar, L. (2020). Caracterización de acciones objetuales y la producción verbal en la edad preescolar menor. *Psicología em Estudo*, 25. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.45979>
- Solovieva, Yu., Pérez, B. L., & Quintanar, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 215-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos*, 77, 9-13.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2016). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2017a). Organization of playing activity at preschool age. En *The Routledge international handbook of early childhood play* (T. Bruce, P. Hakarainen & M. Bredikyte, pp. 340-354). London: Taylor & Francis.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2017b). Psicología del Desarrollo y Práctica Educativa. Un Diálogo posible. *RIM* 85, 44-48.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2020). Sugerencias para la organización de la dinámica de vida y comunicación en familias durante la pandemia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 1-3. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-113>
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2021a). A favor de la educación presencial. *Educando para Educar*, 40, 75-81.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2021b). Playing with Social Roles in Online Sessions for Preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 123-132. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170212>
- Solovieva, Yu., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20.
- Solovieva, Yu., & Quintanar, L. (2022). Efectos del confinamiento por COVID-19 sobre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias*

- Jurídicas y Sociales*, 13(1), 92-114. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20220501-144>
- Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Psicológicas Escogidas. Problemas de Teoría e Historia de Psicología* (Tomo 2). Moscú: Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas: Psicología infantil* (Tomo IV).
- Zariñana, G., Vara, G., & Marcial, S. (2019). Desarrollo del lenguaje en niños de preescolar de Coatepec Harinas. *3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, pp. 1-12. México, abril 9-12. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P005.pdf>