



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



Facultad de Psicología

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

**Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego
libre y acompañado**

Tesis que para obtener el título de Maestra en Diagnóstico y Rehabilitación

Neuropsicológica presenta:

Camila Borges Santos Carvalho

Directora: Dra. Yulia Solovieva

Codirector: Dr. Josaphat Enrique Guillén Escamilla

Asesor: Dr. Luis Quintanar Rojas

Puebla, México, Febrero 2020

Miembros del jurado de examen

Dra. Yulia Solovieva – Profesora-Investigadora

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

Dr. Josaphat Enrique Guillén Escamilla – Colaborador externo

Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México

Dr. Luis Quintanar Rojas – Profesor-Investigador

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

Reconocimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haber otorgado la beca número 889633 con la cual fue posible estudiar en la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y realizar este proyecto de investigación. Por el apoyo económico brindado por el programa de becas CONACYT-OEA-AMEXCID 2018. Así como por haber otorgado la beca mixta de movilidad en el extranjero para la realización de estancia académica en la Universidad Ignacio Agramonte Loynaz, en Camagüey, Cuba, del 17 de junio al 19 de julio de 2019.

A la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la BUAP por el apoyo económico brindado para la realización de la estancia académica en Camagüey, Cuba, y para la participación como expositora del trabajo “Análisis de las acciones simbólicas en el juego libre y acompañado por el adulto en niños preescolares” en el XVI Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN), en Lima, Perú, del 24 a 27 de octubre de 2019.

Agradecimientos

A los honorables miembros de este comité por el tiempo invertido en la lectura de este trabajo y por las orientaciones, sugerencias y recomendaciones de lecturas que permitieron llevar a cabo esta investigación.

Al cuerpo docente de la maestría por propiciar en las clases discusiones teóricas y sus implicaciones prácticas que me han aportado tanto en mi formación profesional como en la realización de este trabajo, en especial al colaborador Dr. Jesús Ángel Tapia López por la contribución para el análisis estadístico de los datos.

A las maestras y a la directora del Colegio Kepler por haber concedido la autorización y proporcionado el espacio para la realización de este proyecto, así como a los niños de los grados de primero y segundo de preescolar del colegio por haber participado de este estudio y por los momentos divertidos que pasamos juntos.

A mi compañera de generación y de investigación, Regina Garza, por la confianza, amistad, apoyo y colaboración práctica e intelectual en la ejecución de este trabajo.

A toda la generación XXI por la amistad y red de apoyo que construimos y por la oportunidad de compartir nuestras preocupaciones, dudas y reflexiones que contribuyen a la buena práctica profesional.

A la Dra. Anai Guerra por escuchar los resultados parciales de esta investigación y por hacerme comentarios y preguntas que contribuyeron a la interpretación de los datos.

Al Mtro. Caio Morais y a la Mtra. Jamile Chastinet por haberme presentado a la Neuropsicología Histórico-Cultural, por la recomendación de esta maestría y por todas las oportunidades que me dieron en la práctica clínica y en la investigación y que contribuyeron con la elaboración de esta tesis.

A mi novio, Danilo Viana, por haber incentivado la realización de esta maestría y por su apoyo durante todo el proceso selectivo.

A mi familia, especialmente a mi madre, Rosa Borges, por haber apoyado la realización de esta gran etapa de mi formación profesional, por escucharme en los momentos de crisis, por cuidarme siempre, por su amor incondicional y por su colaboración y lectura atenta de este trabajo.

Índice

Resumen de la tesis	8
Introducción	9
Capítulo I	
1 Concepciones teóricas acerca del juego	11
1.1 Desde psicoanálisis	11
1.2 Desde la epistemología genética	11
1.3 Desde la psicopedagogía	15
1.4 Desde la psicología evolutiva	18
1.5 Desde la psicología histórico-cultural	18
Capítulo II	
2 Enfoque teórico-metodológico	22
2.1 La actividad de juego en el desarrollo psicológico del niño	22
2.1 Caracterización del desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego	25
2.2.1 Acerca del desarrollo de las acciones objetales	25
2.2.2 Acerca del desarrollo de las acciones simbólicas	30
2.3 Una concepción dialéctica de la actividad de juego	35
2.4 Contribuciones de la neuropsicología	36
2.5 Estudios previos	41
Capítulo III	
3 Desarrollo de la investigación	44
3.1 Planteamiento del problema	44
3.2 Justificación	46
3.3 Objetivos de la investigación	47
3.4 Supuestos de investigación	48
3.5 Método y diseño de la investigación	48
3.6 Análisis de datos	55

Capítulo IV		
4	Resultados	59
4.1	Análisis comparativo de la frecuencia general de acciones	59
4.2	Análisis comparativo de las acciones objetales	67
4.3	Análisis comparativo de las acciones simbólicas	71
4.4	Análisis cualitativo de los casos clínicos	77
4.5	Resumen de los resultados	89
Capítulo V		
5	Discusión	92
5.1	Las acciones objetales y simbólicas en el juego libre y en el juego con el adulto	92
5.2	Cambios en las acciones objetales y simbólicas a lo largo del ciclo escolar	97
5.3	Características de las acciones objetales y simbólicas en los niños con y sin dificultades en el desarrollo	99
	Conclusiones	115
	Aportaciones del estudio	116
	Limitaciones del estudio	116
	Referencias	117
	Anexos	129

Índice de tablas y figuras

Tablas		
Tabla 1	Edades psicológicas y actividades rectoras	25
Tabla 2	Caracterización del grupo de Preescolar 1 con desarrollo típico	50
Tabla 3	Caracterización del grupo de Preescolar 1 con dificultades	51
Tabla 4	Caracterización del grupo de Preescolar 2 con desarrollo típico	51
Tabla 5	Caracterización del grupo de Preescolar 2 con dificultades	52
Tabla 6	Niveles de análisis de las acciones objetales	55
Tabla 7	Niveles de análisis de las acciones simbólicas	56

Tabla 8	Parámetros para el análisis cualitativo de la actividad de juego acompañado	57
Tabla 9	Tiempo de juego por niño al inicio del ciclo escolar	62
Tabla 10	Tiempo de juego por niño al final del ciclo escolar	62
Tabla 11	Frecuencia de acciones en el juego libre	88
Tabla 12	Frecuencia de acciones en el juego con el adulto	88
Tabla 13	Frecuencia de acciones objetales en el juego libre	88
Tabla 14	Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto	89
Tabla 15	Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto	89
	Figuras	
Figura 1	Frecuencia de acciones en el juego libre inicial	66
Figura 2	Frecuencia de acciones en el juego libre final	66
Figura 3	Frecuencia de acciones en el juego con el adulto inicial	66
Figura 4	Frecuencia de acciones en el juego con el adulto final	66
Figura 5	Frecuencia de acciones objetales en el juego libre inicial	70
Figura 6	Frecuencia de acciones objetales en el juego libre final	70
Figura 7	Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto inicial	70
Figura 8	Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto final	70
Figura 9	Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre inicial	76
Figura 10	Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre final	76
Figura 11	Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto inicial	76
Figura 12	Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto final	76

Resumen de la tesis

El presente trabajo de investigación tiene como temática el desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego, el cual se entiende como una actividad objetiva, socialmente orientada y motivada, que ejerce un papel rector sobre el desarrollo psíquico del niño en edad preescolar. El tema será abordado desde la perspectiva teórico-metodológica de la psicología y neuropsicología histórico-cultural. El objetivo de la investigación consiste en analizar las principales diferencias que se aprecian en las acciones objetales y simbólicas de niños preescolares, de 3 a 5 años, en dos diferentes condiciones, juego libre (no orientado) y juego acompañado (actividad conjunta entre niño y adulto), y en dos momentos de tiempo, al inicio y al final del ciclo escolar. La muestra consiste en 12 niños preescolares, agrupados según el grado y la presencia o ausencia de alguna dificultad en el desarrollo. Los supuestos que se plantean son confirmados por los resultados obtenidos, por lo que se concluye que: la participación del adulto en el juego es la condición fundamental para el surgimiento de las acciones objetales y simbólicas de mayor complejidad, independientemente de la presencia de alguna dificultad en el desarrollo; los niños alcanzan niveles más complejos de las acciones objetales y simbólicas al final del ciclo escolar en comparación con su desempeño inicial; existen diferencias entre los niños con y sin dificultades en cuanto a la frecuencia y tipo de acciones que predominan en su juego, debido a las características peculiares de los cuadros clínicos.

Introducción

El juego y sus aportaciones al desarrollo psíquico es un tema bastante discutido en la psicología histórico-cultural. Vygotski (2009, 2012a, 2012b, 2014) ha fundamentado las bases teóricas del desarrollo psíquico caracterizando su periodización en edades psicológicas y enfatizando la importancia de una situación social diferente a cada edad. Aunado a esto, en sus trabajos se destaca el papel del adulto como organizador y regulador externo de las funciones psicológicas del niño, en un nivel intersíquico antes de ser intrapsíquico. Las aportaciones de Leontiev (2009, 2010a, 2010b), con la teoría de la actividad, y de Elkonin (1980, 1987, 2009, 2013), con las bases de la psicología del juego, permitieron profundizar el conocimiento sobre la actividad lúdica, dando a conocer sus orígenes, evolución y contribuciones al desarrollo del niño en general. La aplicación de este conocimiento a la neuropsicología histórico-cultural, que estudia la relación entre la psique y la actividad cerebral (Quintanar y Solovieva, 2008), es de gran utilidad en la clínica infantil, por lo que permite conocer como el juego, actividad rectora del preescolar, contribuye al desarrollo y maduración funcional de los mecanismos psicofisiológicos cerebrales (Venguer y Ibatullina, 2013; Akhutina y Romanova, 2017).

Sabiéndose que el objeto de estudio de la psicología histórico-cultural es la actividad, entendida como un proceso sometido a un motivo y dirigido a un objetivo determinado, y su unidad de análisis es la acción, la cual posee elementos estructurales (motivo, objeto, base orientadora, operaciones y medios) y funcionales (orientación, ejecución y control) y que por unidad de análisis se entiende el elemento del todo que tiene en sí mismo la representación de la estructura completa del objeto estudiado (Quintanar y Solovieva, 2008), esta investigación toma por objeto de estudio la actividad de juego, considerada a partir de su

unidad de análisis: la acción, más precisamente las acciones objetales y simbólicas que conforman el contenido del juego.

El objetivo de la investigación es determinar las diferencias observadas en las acciones objetales y simbólicas realizadas por niños preescolares, con desarrollo típico y con dificultades, ante la comparación de las situaciones de juego libre y acompañado por el adulto, al inicio y al final del ciclo escolar. Para esto se utilizó un diseño cuasi-experimental de observación y participación de tipo longitudinal. La muestra consistió en 12 niños preescolares, con edades entre 3 y 5 años, que se conformaron en grupos según el grado de preescolar y según la presencia o ausencia de alguna dificultad en el desarrollo. Los participantes pasaron por dos sesiones de juego, una libre y otra con el adulto, en dos momentos, al inicio y al final del ciclo escolar.

En cuanto a la estructura del estudio, en el Capítulo I se abordan las diferentes concepciones teóricas acerca del juego. En el Capítulo II se presenta la caracterización del juego y del desarrollo de las acciones objetales y simbólicas desde el enfoque teórico-metodológico de la psicología histórico-cultural y las aportaciones de la neuropsicología histórico-cultural. En el Capítulo III se trata del desarrollo de la investigación, cuyo diseño metodológico considera la participación del adulto en el juego como condición fundamental al surgimiento de acciones objetales y simbólicas de mayor complejidad. El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos comparando el desempeño de los grupos a partir de los niveles de análisis preestablecidos para las acciones objetales y simbólicas. El Capítulo V discute los resultados obtenidos a la luz de las bases teóricas de la psicología y neuropsicología histórico-cultural, comparando los datos de esta investigación con otros estudios del mismo enfoque o de otras perspectivas, lo que da la oportunidad de traer una reflexión crítica a la discusión.

1. Concepciones teóricas acerca del juego

1.1 Desde psicoanálisis

Según Winnicott (1993), el juego es un fenómeno natural, instintivo y universal, en el que se aprecia la capacidad potencial del niño de soñar y generar fantasías a partir de fragmentos de la realidad exterior. Este fenómeno tiene lugar en la estrecha relación afectiva entre madre y bebé y varía según las experiencias internas (psicosomáticas) y externas (realidad compartida y observable) que tenga en el bebé en la relación con la figura materna.

El juego, la actividad más primitiva del infante, está imbuido de corporeidad, es decir, los movimientos de succión y deglución, poco a poco, junto con la exploración de objetos con los movimientos de la mano, la boca y la lengua, evolucionan a la actividad de juego que produce una excitación sensorial/corporal y resulta en una experiencia satisfactoria y placentera (Winnicott, 1993; Leal, 2004).

El contenido del juego no importa, sino más bien la interacción de la realidad interna o personal y la realidad exterior, lo que se da través de objetos de transición, con función semejante a los símbolos en el desarrollo de la experiencia cultural. Lo que el juego expresa es la transición de la fusión psíquica entre el niño y el objeto-madre a la separación de estos de una manera que el objeto puede ser percibido de forma objetiva. Esto culmina en el desarrollo de la capacidad de diferenciarse a sí mismo (Winnicott, 1993; Leal, 2004).

1.2 Desde la epistemología genética

Según Piaget (1961), el juego es una asimilación funcional o reproductiva, que no necesita acomodaciones nuevas, y se orienta por el principio del “placer funcional”, cuyo objetivo es la satisfacción individual. El autor propone una clasificación de 3 clases de juegos: la primera

se refiere a los juegos de ejercicio, característicos de la inteligencia sensorio-motora; la segunda se trata de los juegos de símbolo, característicos de la inteligencia representativa; por último, los juegos de reglas representan la inteligencia reflexiva. En la transición de un nivel de juego a otro se encuentran los juegos constructivos.

Acerca de los juegos de ejercicio, Piaget (1961) los define como la forma inicial del juego en el niño, que surge durante los primeros 18 meses de vida, sin embargo, no se limita a este periodo. Puede reaparecer en otros momentos de la infancia a cada nueva adquisición hasta que se agote el objetivo y que ya no se obtenga ningún aprendizaje. Los juegos de ejercicio provienen de las reacciones circulares (reproducción de conducta por simple placer, sin búsqueda de resultados) y se expresan por acciones repetidas como, por ejemplo, tirar y lanzar el objeto. Lo anterior se refiere a un tipo de inteligencia práctica e intuitiva. Estos juegos evolucionan a una forma de combinación lúdica sin un fin previo, que tiene lugar gracias al carácter novedoso del objeto. Aquí encontramos las manipulaciones inestables del objeto, acciones como alinear, amontonar o mezclar objetos y también la experimentación inteligente a través de la destrucción del objeto. Por fin, asume la forma de combinaciones con una finalidad, aunque se conserve el carácter inestable.

A partir de la acción sobre las cosas, los esquemas conocidos pasan a ser aplicados a situaciones nuevas. Estos esquemas tienen una característica de movilidad, lo que permite el paso de las combinaciones lúdicas de un esquema a otro sin esfuerzo de adaptación. En este contexto, los objetos utilizados sirven de ocasión para la actividad, sin implicar un aprendizaje. De este modo, se establece una “ritualización” dada la reproducción de gestos habituales y esto caracteriza la preparación para la formación de los juegos simbólicos. Sin embargo, para que este ritual se transforme en símbolo es necesario que el niño tome conciencia de la ficción para que pueda “hacer como si” (Piaget, 1961).

Por lo tanto, el desarrollo del símbolo ocurre por la representación de rituales sensorio-motores. Además, lo que caracteriza el comienzo de la ficción es la existencia de dos condiciones: una es la aplicación de un esquema de acción de un objeto a otro; la segunda es la evocación de la acción por placer. Piaget (1961) explica el símbolo de la siguiente manera:

el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de 'significante' y el objeto ausente 'significado', lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes. (p.137)

Así, en el juego simbólico:

Desde el punto de vista del significado, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del Yo más que a la sumisión de éste a lo real. Desde es punto de vista del significante, el simbolismo ofrece al niño el lenguaje personal vivaz y dinámico, indispensable para expresar su subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo. (p.228)

Acercas de los juegos simbólicos, Piaget (1961) argumenta que los símbolos son instrumentos de la asimilación lúdica. Los primeros esquemas simbólicos que se forman son los que permiten ejercer una conducta fuera de su contexto habitual, de manera que dicha conducta pueda ser evocada en ausencia de su objetivo, ya sea por medio de la sustitución de objetos o sin apoyo material. El autor destaca que, con el desarrollo del lenguaje, surgen nuevas formas de símbolos lúdicos.

Al clasificar el desarrollo del juego simbólico, Piaget (1961) agrupó 3 formas de este juego características de las edades de 3 y 4 años. La primera forma la llamó "proyecciones de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos". La segunda forma la denominó "asimilación simple de un objeto a otro". La tercera forma, de "combinaciones simbólicas", se caracteriza por el juego de "hacer como si". Surge un juego de imaginación, en lo cual el niño asume

personajes ficticios e imparte un monólogo. Acerca de la función del habla en este tipo de juego el autor dice:

Su invención suple lo que en el adulto será el pensamiento interior en sus formas egocéntricas (imagería), lo mismo que el monólogo de los sujetos de esta edad equivale a lo que más tarde será el lenguaje interior. (p.181)

De los 4 a los 7 años, sucede un cambio en la intensidad del símbolo, de manera que “el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad” (Piaget, 1961, p.186). En el juego de los niños de esta edad se nota la organización de las escenas, la preocupación con la veracidad de la imitación y buscan la construcción de materiales que acompañan al juego con exactitud, de tal forma que se evidencia una mayor coordinación entre el ejercicio sensorio-motor e intelectual con el símbolo.

Otro rasgo característico de este juego es el “simbolismo colectivo” que se observa en la diferenciación y adecuación de papeles. Mientras en la etapa anterior, a los 3 y 4 años, los niños impartían un “monólogo colectivo”, ahora se nota la complementariedad entre los papeles a partir del diálogo entre los niños. Poco a poco se disminuye el simbolismo y, entre los 11 y 12 años, se incrementan los juegos de reglas. Una característica del fin del simbolismo lúdico es el desarrollo de construcciones manuales y dibujos cada vez más reales (Piaget, 1961).

De esta manera, con la disminución del simbolismo, el *juego de reglas* empieza a desarrollarse de los 4 a los 7 años y llega a su máximo entre los 7 y 11 años. Sin embargo, este juego se mantiene más allá de la infancia (es el único que subsiste en el adulto) y esto se explica por el hecho de que esta actividad es característica del ser socializado. El autor destaca que hay dos tipos de reglas: las transmitidas y las espontáneas. Las primeras son

convenciones sociales impuestas por generaciones anteriores y las segundas surgen entre contemporáneos. Así, los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras o intelectuales que pueden ser regulados por un código transmitido entre generaciones o improvisado.

1.3 Desde la psicopedagogía

Friedrich Froebel (citado en Bruce, 2017), pedagogo alemán y fundador del *kindergarten*¹, define el juego como un proceso de construcción simbólica en el que el niño puede explorar diversos materiales y transformarlos. La vida simbólica del niño está vinculada a sus experiencias reales de donde provienen los temas a jugar y los objetos necesarios para tal fin. Por medio de la imaginación, el niño reproduce la experiencia pasada de una forma nueva y creativa. Por lo tanto, en el juego, los niños experimentan lo que aprenden y esto permite el desarrollo del comportamiento flexible, adaptativo y creativo. A través del juego, los niños desarrollan y dominan su propio pensamiento y conducta, debido a que el juego crea la oportunidad de explorar y reflexionar sobre aspectos positivos y negativos de la realidad.

Desde su perspectiva, el juego emerge de una motivación intrínseca del niño, dentro de las condiciones favorables, en las que el adulto desempeña un papel importante para el desarrollo de las formas más abstractas del juego. Gracias a que los niños juegan en pares, grupos y con adultos, su juego puede pasar de un nivel más sencillo a formas más sofisticadas y maduras. En este sentido, la participación del adulto en el juego debe valerse de los principios de autonomía, sensibilidad y estimulación. El principio de autonomía está basado en la ayuda que el adulto le brinda al niño, de la manera correcta y en el momento necesario.

¹ Jardín de infancia.

El principio de la sensibilidad dice respecto a la capacidad del adulto de percibir cuándo su intervención es necesaria y cómo lo puede hacer. Mientras el principio de la estimulación se refiere a la intervención cuyo objetivo es favorecer el desarrollo profundo del juego (Froebel, citado en Bruce, 2017).

Lindqvist, pedagoga sueca contemporánea, reinterpreta la teoría de Vygotski y propone una “pedagogía creativa del juego”, retomando a la idea de que el juego del niño es una manifestación de la creatividad cultural del hombre (Ferholt y Nilsson, 2017). A diferencia de la actividad reproductiva, la actividad creativa siempre lleva a algo nuevo y permite que el hombre se oriente hacia el futuro, mientras cambia su presente. Esta actividad creativa es conocida como imaginación, la cual es parte esencial del pensamiento que crea una nueva serie de impresiones sobre la realidad. La creatividad se refleja en la combinación de las impresiones adquiridas en la experiencia previa con las nuevas condiciones creadas, en donde se encuentran las necesidades y los deseos (Vygotski, 2014; Ferholt y Nilsson, 2017). Por lo tanto, existe una relación dialéctica entre la imaginación y las emociones, así como existe una relación dialéctica entre la imaginación y la realidad. Así, en el juego se crean significados, al establecer la conexión entre el mundo interno (emociones y pensamientos) y el mundo externo, reflejando aspectos de la realidad (Lindqvist, 1996, 2001).

Sin embargo, según Lindqvist (1996), Leontiev y Elkonin se enfocaron en la actividad reproductiva, y no creativa, y en la intervención del adulto en el juego, y no en la participación creativa. Desde su punto de vista, las concepciones teóricas de estos autores dan margen a considerar el juego como una interpretación realística de los fenómenos, ya que los niños modelarían a sí mismos en los adultos, reproduciendo sus papeles (Nilsson y Ferholt, 2014). Además, Lindqvist (2001) retoma la teoría psicológica de Elkonin como una aproximación

biológica que comprende que el desarrollo del niño se da en ciertos patrones de progresión, como son el paso del juego con objetos, al juego simbólico y, finalmente, al juego de roles.

Para la autora, desarrollar una pedagogía del juego presupone la tarea de definir de qué manera los adultos pueden participar en el juego infantil. Desde su propuesta, los adultos asumen una postura creativa, de manera que el juego conjunto entre el adulto y el niño es posible en una situación imaginaria común, a la cual denomina “mundo del juego”. En este mundo del juego se unen dos formas de imaginación: la del adulto (arte) y la del niño (juego), creando así la zona de desarrollo próximo del niño en el juego (Lindqvist, 1996, 2001). Sin embargo, en el “mundo del juego”, los adultos no guían el juego de los niños para que alcancen metas del nivel de desarrollo de los adultos, sino que son los adultos quienes se adentran a la fantasía del juego infantil para proporcionar desarrollo y calidad de vida a los niños y a sí mismos (Nilsson y Ferholt, 2014).

La propuesta pedagógica de la autora para el juego es dar vida a la literatura a partir de la dramatización de los personajes de la obra. La historia que se cuenta al niño da el contexto que le permite crear significados. Los niños demuestran un interés activo en los roles y sus diálogos, lo que es parte del proceso de formación de sus propias identidades, tomando en cuenta la naturaleza social de los individuos. Al jugar con el adulto, el niño se hace consciente de las reglas sociales del adulto, pero al mismo tiempo no percibe con claridad como estas reglas se relacionan con sus necesidades particulares. En esta interacción, el niño también adquiere la conciencia distintiva entre juego, ficción y realidad y desarrolla el pensamiento abstracto (Lindqvist, 1996, 2001).

1.4 Desde la psicología evolutiva

El juego libre favorece la adaptación cognitiva y emocional a las diferentes circunstancias necesarias para superar retos futuros y lograr el éxito en la vida adulta. En el juego de roles sociales el niño tiene la oportunidad de aprender, por ensayo y error, las reglas de la vida en sociedad y formar conductas adaptativas como la cooperación, la competición, la aceptación de los pares y la capacidad de solucionar problemas ajustando las metas personales a las exigencias sociales. Mientras más libre sea el juego, mayor diversidad de experiencias se adquiere y más flexible será la conducta cuando adulto (Grave y Thomsen, 2016).

No obstante, el uso de herramientas asociado al desarrollo del lenguaje, desde las vocalizaciones estimuladas por parte del adulto, que describe de todas las acciones y denomina los objetos, permite un comportamiento más allá del adaptativo. Con el lenguaje, las acciones se liberan de su uso práctico y surge el simbolismo y la posibilidad de establecer una relación dialéctica con la realidad a través del juego. Esto es lo que difiere el juego de los niños humanos y de los monos. Los monos manipulan los objetos, preferencialmente con las extremidades superiores, por la cercanía con los ojos, y no presentan un juego desarrollado, más bien se trata del uso de herramientas para adaptación y supervivencia (Matthews, 2017).

1.5 Desde la psicología histórico-cultural

Existen dos significados para la palabra juego. Uno más restringido, que se refiere a las actividades con juguetes, y otro más amplio, que se refiere a la creación de una situación imaginaria, con o sin juguetes. En este último caso, el juego es una actividad que debe ser entendida como una forma especial de transferencia de las experiencias culturales que reflejan la vida del niño en la sociedad (Sheina, Smirnova y Ryabkova, 2017).

El interés del principal autor de la psicología histórico-cultural, Vygotski, en estudiar el juego surgió en sus estudios sobre la psicología del arte y en su trabajo en la teoría del desarrollo de las funciones mentales superiores. Para él, el juego es el contexto en el cual el niño va a aprender el uso de los objetos y sus funciones simbólicas. Una vez que las funciones mentales superiores se desarrollan mediadas por los signos y símbolos, el juego es la actividad que crea la zona de desarrollo próximo del niño y, por esta razón, tiene un papel rector en la edad preescolar. La idea de Vygotski sobre la actividad rectora fue ampliada y perfeccionada posteriormente por Leontiev y Elkonin. De igual manera, Elkonin y una generación post-vygotskiana subsecuente dieron continuidad a la teoría del juego iniciada por Vygotski (Bodrova y Leong, 2011).

Al estudiar la naturaleza y contenido del juego, su origen, desarrollo e importancia para la vida del niño y su personalidad, Elkonin (1980) adoptó una postura innovadora al incluir el desarrollo de la función orientadora de la psique en la teoría del juego. Sus investigaciones revelaron que el juego tiene origen y naturaleza social, por lo que “nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales” (Elkonin, 1980, p.67). Cuando el niño integra a un sistema social, en el que puede elegir su actividad laboral futura y no necesita preocuparse por su propio sustento en la infancia, existen las condiciones favorables para el surgimiento del juego.

Sobre la importancia del juego en la vida del niño, Elkonin (2009) lo destaca como una actividad que integra el sistema de actividades mediadas por el adulto y orientadas a un objetivo, destacando el papel de la regulación externa, por el otro, para la formación de la capacidad de autorregulación (Bodrova y Leong, 2011). En las palabras del autor: “La actividad en cuyo seno transcurre el desarrollo y el perfeccionamiento de la regulación

psíquica es justamente el juego como actividad orientadora que se forma aparte en su contenido substancial” (Elkonin, 1980, pp.92-93). Para Vygotski (2009), el juego contiene todas las tendencias del desarrollo del niño y a través de este el niño logra desarrollar motivos, intenciones y autocontrol del comportamiento y del pensamiento.

Rubinstein (citado en Elkonin, 1980) comprende el juego como una forma de expresión del individuo ante su realidad circundante. De acuerdo con Leontiev (2010b), el contenido del juego está determinado por la percepción que tiene el niño del mundo de los objetos humanos, por lo que el juego es una actividad objetiva. Este tipo de actividad tiene sinónimos en la actividad con sentido, objetual o productiva, lo que en todos los casos significa una actividad que conduce a transformaciones en el medio y, sobretodo, en el sujeto mismo (Galperin, 2019a). En este caso, la formación de la actividad de juego requiere la participación del adulto. En este aspecto, para Elkonin (2009), el adulto es el portador de las acciones con los objetos y de las normas y reglas sociales, que en conjunto orientan el niño en la realidad, sea física o social.

Desde la teoría de la actividad (Leontiev, 2009, 2010a), toda actividad humana posee motivo, objetivo, medios y orientación. En este sentido, el motivo del juego es la comunicación social con el adulto o con los coetáneos. El objetivo es la representación de un rol específico. Los medios son todas las acciones objetales y simbólicas, las expresiones verbales y movimientos que conforman al juego. A su vez, la orientación en un inicio es externa, dado que el adulto presenta la situación lúdica al niño y junto con él se conforma el contenido del juego. Posteriormente, el propio niño define el tema, los roles, las acciones características y conduce el juego de acuerdo con las reglas sociales de la situación representada (Solovieva y Quintanar, 2017a).

En síntesis, la psicología histórico-cultural entiende el juego como una actividad social objetiva, al contrario de otras teorías que lo tratan como un fenómeno natural y instintivo (Winnicott, 1993) o un proceso de asimilación cognitiva (Piaget, 1961), de construcción simbólica de la realidad (Froebel citado en Bruce, 2017) o de adaptación cognitiva y emocional a las exigencias sociales (Grave y Thomsen, 2016) o como un ejercicio de la creatividad (Lindqvist, 1996, 2001). Desde el marco teórico adoptado por esta investigación, el estudio del juego tiene dos pilares fundamentales: la teoría del desarrollo por edades psicológicas (Vygotski, 2012b) y la teoría de la actividad (Leontiev, 2009, 2010a).

El juego es la vía para el desarrollo psíquico del niño en todas sus esferas, cognitiva, emocional y social, por lo que no se restringe a experiencias sensoriales placenteras o al desarrollo del intelecto. Además, como toda actividad típicamente humana, el juego se desarrolla de forma constante y se complejiza y conduce a transformaciones en el medio y en el propio sujeto, gracias a la orientación del adulto. Las características propias del desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego en sus etapas se presentan en el próximo capítulo y sirven de base a la interpretación de los datos obtenidos en esta investigación.

2. Enfoque teórico-metodológico

2.1 La actividad de juego en el desarrollo psicológico del niño

La periodización del desarrollo infantil propuesta por Vygotski (2012b) está estructurada por edades psicológicas. La edad es una estructura global y dinámica, única e irrepetible, que se conforma a partir de una nueva formación central, de la cual derivan líneas centrales del desarrollo, y de nuevas formaciones parciales, de la que parten líneas accesorias. La nueva formación central orienta el proceso de desarrollo, mientras las nuevas formaciones parciales se relacionan con nuevas formaciones de edades anteriores.

Cada edad está marcada por una situación social del desarrollo que se refiere a la relación que el niño establece con el entorno social. La situación social es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que ocurren en cada edad, debido a que dicha situación determina y regula el modo de vida del niño y su existencia social (Vygotski, 2012b). Los cambios en este sistema de relaciones humanas influyen no sólo en un periodo del desarrollo dado, sino en todo su curso (Leontiev, 2010a).

La dinámica del desarrollo se caracteriza por la discontinuidad debido a que su curso está marcado por la sucesión alternada de periodos estables y críticos. El paso de una edad estable a otra requiere la vivencia de un periodo crítico. Los periodos críticos, o las crisis, son puntos de viraje que se determinan por la lógica interna del propio proceso de desarrollo y conducen a bruscos cambios y rupturas en la personalidad. Esta necesidad surge de la contradicción que se establece entre el niño y su entorno. A cada edad crítica se reestructura la situación social del desarrollo, de manera que los cambios en la conciencia del niño están relacionados con su experiencia social en determinada edad. Gracias a esto, a finales de cada

edad se maduran las nuevas formaciones, de modo que las líneas centrales de desarrollo se convierten en líneas accesorias de la edad siguiente (Vygotski, 2012b).

Es importante resaltar que no es la edad cronológica del niño la que determina el contenido de dado periodo del desarrollo, más bien es su propio contenido y los cambios en las condiciones histórico-sociales que delimitan los periodos (Leontiev, 2010a). De esta forma, revisando las propuestas de Vygotski, Leontiev (2009, 2010a) elabora su teoría sobre la actividad y plantea que lo que determina el desarrollo psíquico del niño es su actividad. Por actividad se entiende un proceso que tiene lugar en las relaciones del hombre con el mundo, por lo que se subordina a un sistema de relaciones sociales, de modo que no existe actividad fuera de estas relaciones.

Sin embargo, no todas las actividades que el niño realiza tienen la misma importancia. Algunas actividades son consideradas principales en un dado estadio del desarrollo, debido a que tienen gran importancia en el desarrollo subsecuente del niño, por lo que se pueden denominar actividades rectoras. Otras actividades desempeñan un papel secundario a esta. De esta manera, el desarrollo psíquico depende de la actividad rectora, debido a que gracias a esta actividad los procesos psíquicos son formados o reorganizados. Además, los principales cambios en la personalidad del niño están estrechamente relacionados con esta actividad (Leontiev, 2010a).

Por lo tanto, cada etapa del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación entre el niño, su situación social y un tipo de actividad rectora. La transición de una edad a otra está marcada por el cambio de la actividad rectora. Este cambio surge cuando las potencialidades del niño ya superan su modo de vida en una dada situación social. De esta forma, los motivos antiguos de la actividad rectora pierden su fuerza y esta actividad pasa a segundo plano. El

niño pasa a una nueva etapa de su vida psíquica, la cual se orienta por una nueva actividad rectora (Leontiev, 2010a).

Así como Vygotski y Leontiev, Elkonin (2009) percibe el desarrollo psicológico como una espiral ascendente y establece el significado funcional de cada periodo para el periodo siguiente. Este significado funcional de cada periodo está vinculado a una unidad dinámica que se establece entre el desarrollo del afecto y del intelecto. Elkonin (2009) explica que, por un lado, hay un sistema “niño-objeto social”, en el que, para la adquisición de las acciones con los objetos, se requiere la participación del adulto como portador de los objetivos sociales de la actividad. Por otro lado, el adulto es no sólo el portador de nuevas acciones con los objetos, sino también de normas y reglas sociales, necesarias para la orientación del niño en la realidad circundante, lo que compone el sistema “niño-adulto social”.

De acuerdo con los sistemas de relaciones referidos, Elkonin (2009) dividió las actividades rectoras de las edades psicológicas en dos grupos. Dentro del sistema “niño-objeto social”, se encuentran las actividades que se relacionan con la adquisición de los medios socialmente elaborados para las acciones con los objetos. Dichas actividades permiten la orientación del niño en el mundo de los objetos y la formación de sus fuerzas intelectuales productivas en la sociedad.

La actividad productiva está dirigida a obtener un determinado producto, por lo que se relaciona con la formación del pensamiento simbólico y de las habilidades creativas. El modelado, la representación y el arte son formas de actividad productiva, esencialmente diferentes de la actividad del juego, aunque sucedan simultáneamente en el desarrollo de los niños (Sheina *et al.*, 2017).

A su vez, en el sistema “niño-adulto social”, se encuentran las actividades que orientan el niño hacia los sentidos y la adquisición de los objetivos y motivos de la actividad humana y de las normas y relaciones sociales. Estas actividades permiten el desarrollo de la esfera de motivaciones y necesidades (Elkonin, 2009). La Tabla 1 contiene las edades psicológicas, sus respectivas actividades rectoras y el sistema de relaciones al que pertenecen.

Tabla 1. Edades psicológicas y actividades rectoras

Edades	Actividad rectora	Sistema
Recién nacido	Comunicación emocional inmediata	niño - adulto social
Infancia temprana	Manipulación de objetos	niño - objeto social
Preescolar	Juego de roles	niño - adulto social

Nota. Elaborado a partir de Elkonin (2009)

2.2 Caracterización del desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego

2.2.1 Acerca del desarrollo de las acciones objetales

Luego de nacer, se establece una contradicción importante en la situación social del bebé, debido a que está separado físicamente de la madre, pero sigue en dependencia biológica de ella. En este periodo, la vida psíquica del niño está vinculada a la actividad de los centros subcorticales y a una corteza inmadura. De esta forma, las reacciones motoras del niño se expresan en reflejos (de búsqueda, succión, prensil, Moro, Babinski, etcétera). Además, el bebé presenta manifestaciones psíquicas primitivas como las reacciones provocadas por hambre, sed, saciedad y satisfacción (Vygotski, 2012b).

La peculiaridad de la vida psíquica del bebé está dada por la posición central que ocupa el adulto en la situación social de desarrollo del niño. Este periodo se caracteriza por

una pasividad del niño en la interacción con el adulto y con el mundo a su entorno debido a que percibe todo y únicamente aquello que le presenta el adulto. Poco a poco el bebé empieza a tomar conciencia de que alguien le cuida y surgen las primeras reacciones de interacción social. El niño sonríe como reacción a la voz humana y llora en respuesta al llanto de otro niño (Vygotski, 2012b). La actividad rectora de este periodo es la comunicación emocional directa con el adulto, que se observa a través del “complejo de animación”. Dentro de esta actividad se forman las acciones de orientación y manipulación sensorial (Elkonin, 2009).

Pasada la crisis postnatal, una nueva contradicción se establece: el bebé es un ser máximamente social, ya que está socialmente mediado por el adulto desde el primer contacto con la realidad, pero carece de los medios de comunicación en forma de lenguaje humano. En un primer momento el niño manifiesta nuevas formas de conducta que revelan su interés receptivo por el mundo exterior. En las conductas de interacción social, el niño empieza el balbuceo y manifiesta reacciones y gestos expresivos de placer y sorpresa (Vygotski, 2012b).

El niño presta atención a los objetos y a los sonidos que este produce debido a que primero se forman los órganos superiores de análisis (visual y auditivo) y sus secciones corticales y solo después comienzan a desarrollarse los movimientos. Enseguida, cuando el niño ve a los objetos, intenta alzarlos, los toca con sus manos, labios y lengua. A través de esta experimentación y de la actividad de los órganos sensoriales, el niño desarrolla sus aptitudes manuales que tienen gran importancia para todo el desarrollo psíquico. Gracias a este sistema de analizadores superiores será posible desplegar la actividad orientadora, formar las imágenes objetales y crear las condiciones de regulación de la conducta (Schelovánov, citado en Elkonin, 1980; Vygotski, 2012b).

La formación de las coordinaciones sensorio-motoras es fundamental para que exista la posibilidad de manipular y utilizar objetos. El desarrollo de los aparatos sensoriales

transcurre por la interacción del niño con el adulto. Esto permite desarrollar la atención dirigida, seguimiento ocular y contemplación del objeto. El paso siguiente es el movimiento de la mano en dirección al objeto y su palpación, lo que favorece el desarrollo de la sensibilidad táctil. En conjunto se desarrolla la coordinación visual y motora, que permite la integración “ojo-mano”. A partir de esta integración, se forman las conexiones entre la imagen reticular del objeto y sus dimensiones, forma y distancia, lo que configura la base de la percepción tridimensional del objeto (Elkonin, 1980).

Por lo tanto, esta coordinación sensorio-motora es premisa para el surgimiento de los movimientos reiterativos (agitar, jalar y pasar el objeto de una mano a otra), que permite a los niños experimentar los objetos y sus propiedades no específicas. Así, estos movimientos caracterizan una actividad de manipulación inespecífica porque se aplican a cualquier objeto independientemente de su función (Solovieva y Quintanar, 2012; Sheina *et al.*, 2017). Alrededor de los 5 meses, se observa que las manipulaciones del niño son motivadas por el carácter novedoso de los objetos y se mantienen a la medida en que descubren dichas novedades a través de la manipulación. Dichas manipulaciones son consideradas ejercicios elementales para operar con cosas. Es una actividad rectora de carácter exploratorio, fundamental para la formación de las acciones con objetos (Elkonin, 1980). Dicha actividad permite la intelectualización de los movimientos y el empleo más simple de herramientas. Gracias a la actividad de manipulación, las áreas cerebrales de los centros superiores, vinculadas a los órganos de la percepción, procesualmente cumplen su mielinización y se integran funcionalmente entre sí (Vygotski, 2012b).

A partir del segundo semestre se observa un interés activo del niño ante su entorno. Se intensifican los movimientos expresivos que se notan en los arrebatos de alegría, en el grito, en los intentos experimentales, en las reacciones sociales ante otros niños y en la

búsqueda de juguetes perdidos. Surge la imitación de movimientos y de reacciones fónicas, de manera que, generalmente, al final del primer año, el niño emplea su primera palabra. Así, la crisis del primer año representa un importante cambio en las capacidades comunicativas del niño. El aspecto más importante de este periodo es la adquisición del lenguaje. El niño desarrolla un lenguaje que tiene rasgos articulatorios y fonéticos muy diferentes al lenguaje del adulto, debido a que predomina la función indicadora sobre la significadora. Lo más característico es que el niño depende de la situación y de la presencia del objeto en su campo visual para decir la palabra (Vygotski, 2012b).

En la edad temprana (1-3 años), se mantiene la unidad entre las funciones sensoriales y motoras de tal forma que cada percepción va seguida de una acción. La acción del niño se adapta exclusivamente a la situación en que transcurre su actividad. Cada objeto, en una situación dada, posee una fuerza atractiva que incita la acción del niño. De igual forma, cuando éste empieza a hablar y aprende que cada cosa tiene su nombre, no puede intercambiar los nombres de los objetos porque la palabra está estrechamente vinculada a su campo visual. Dicho esto, las acciones en el juego reflejan la unión entre los campos visual y semántico. Poco a poco, el significado de las palabras empieza a mediar los procesos psíquicos, de modo que, a finales de este periodo, el lenguaje del niño se independiza de la situación presente. En el juego, el niño descubre que cada objeto tiene un sentido y cada palabra, un significado, que a su vez puede sustituir al objeto. Así, en el juego, la palabra se emancipa del objeto (Vygotski, 2009, 2012b).

Por lo tanto, la actividad rectora de esta edad es el juego objetal, en la que el niño se ocupa de las propiedades específicas de los objetos y del uso cultural de los mismos. Aquí, la comunicación está mediatizada por las acciones objetales debido a que el lenguaje es un medio para el contacto práctico del niño con los adultos, lo que se representa en el sistema

“niño – acción con objetos – adulto”. Estas acciones consisten en el empleo social/cultural del objeto y se desarrollan en un proceso de aprendizaje mediado por el adulto, quien transmite el modo planeado por la sociedad para el uso del objeto. Sin embargo, lo más importante aquí no es el éxito de la acción del niño, sino la anticipación emocional de las consecuencias sociales de su acción, dada la reacción positiva o negativa del adulto (Elkonin, 1980, 2009; Sheina *et al.*, 2017).

En el desarrollo de las acciones objetales, el niño adquiere independencia en el uso de los juguetes. El juguete es la herramienta cultural más tradicional creada por los adultos para favorecer el desarrollo de los niños. Los juguetes facilitan el conocimiento del mundo y de sí mismos, favoreciendo la manifestación de la creatividad, la expresión de los sentimientos y la comunicación. Su función principal es incentivar al niño a realizar las actividades que son apropiadas para la edad y que, a su vez, van a proporcionar un efecto máximo de desarrollo para el niño. Por esta razón, los juguetes, además de ser atractivos, deben determinar una variedad de acciones posibles dado su tipo. De esta forma, una vez que el juego tiene un papel importante para la formación de las funciones psíquicas del niño, el juguete mediatiza el desarrollo de dichas funciones (Sheina *et al.*, 2017).

En este sentido, toda acción que el niño realiza con un objeto o juguete a partir de un modelo del adulto tiene doble naturaleza. Por un lado, está el aspecto técnico-operativo, orientado hacia las propiedades físicas del objeto. Por otro lado, está el aspecto social por el cual hay una equiparación del niño al adulto. Esto permite que se forme el intelecto práctico que será la condición necesaria para el desarrollo de las acciones simbólicas (Elkonin, 1980, 2009).

2.2.2 Acerca del desarrollo de las acciones simbólicas

Cuando los niños adquieren conciencia de la experimentación que realizan con los objetos empiezan intencionalmente a cambiar las condiciones del uso del objeto para producir resultados nuevos (Sheina *et al.*, 2017) y en esto consiste el desarrollo de la capacidad de representación simbólica. Según Solovieva, González-Moreno y Quintanar (2015), las acciones simbólicas se incrementan significativamente en la actividad de juego, pasando por los niveles materializado, perceptivo y verbal (Galperin, 2009).

A nivel materializado, se observa que las acciones con objetos evolucionan por dos tipos de transferencias: la primera, por la transferencia de la acción con un objeto a otro (por ejemplo, peinar la muñeca; peinar el oso). La segunda se trata de la sustitución de un objeto por otro (por ejemplo, peinar con el peine; peinar con el lápiz). Generalmente, la sustitución sucede por la necesidad de completar una acción con un objeto ausente en el momento. Esto sólo es posible gracias a la generalización de los significados, que consolidan los esquemas generales de uso de objetos en diversas situaciones. En consecuencia, las acciones se emancipan de las características externas y funcionales del objeto. El niño se desprende de su uso funcional y pasa a emplearlo de acuerdo con su nuevo significado en el juego (Elkonin, 1980, 2009). Una vez que el niño tiene la representación interna de la función del objeto que utiliza simbólicamente, en su juego se observa la presencia de una secuencia de acciones representativas, con base en el uso de objetos sustitutos, y la capacidad de explicar las sustituciones realizadas, es decir, de referirse a los objetos por su significado simbólico (Solovieva *et al.*, 2015).

De esta manera, la condición para el paso de la función de un objeto a otro es que la palabra que lo representa incorpore, de forma generalizada, todas las acciones posibles con el objeto, las cuales provienen de la experiencia previa del niño (Elkonin, 1980; Vygotski,

2012a). Por lo tanto, el desarrollo del juego marca el paso de las acciones directas a las acciones mediadas por la palabra (signo). Además, el uso simbólico del objeto tiene lugar en una actividad en la cual el niño se encuentra afectivamente involucrado, por lo que se configura una unidad afectivo-intelectual. A partir del juego simbólico, surgen como nuevas formaciones la imaginación creativa, el pensamiento por imágenes y la autoconciencia (Vygotski, 2009).

Debido a que el lenguaje media los procesos psíquicos del niño, se desarrolla su estructura sistémica y semántica de la conciencia. Sistémica, debido a que posibilita una comunicación consciente con otros, y semántica, porque permite la comprensión verbal de los objetos y de su actividad. Como consecuencia al apareamiento del “yo” exterior, esta edad culmina en la crisis de los 3 años, en la que el niño manifiesta negativismo, terquedad, rebeldía, protesta y voluntariedad. Lo más característico de este periodo es que sucede una importante reestructuración de las relaciones sociales entre el niño y las personas a su entorno (Vygotski, 2012b).

En la edad preescolar (3-7 años), las relaciones sociales del niño pueden dividirse en dos grupos. Uno compuesto por los familiares y otro formado por el “jardín de infancia”. Las relaciones que el niño establece en este segundo grupo son mediadas por las relaciones establecidas en el primero, cuyo vínculo es más estrecho (Leontiev, 2010a). Una peculiaridad de esta situación social es que el niño se hace consciente de su propio “yo” en el juego (Vygotski, 2009). Esta autoconciencia surge a partir de una contradicción.

El mundo objetivo, del cual el niño forma parte, está constantemente expandiéndose. En este mundo se incluyen no solo los objetos que el niño puede utilizar, sino también aquellos que utilizan los adultos y que todavía no le son accesibles. Se establece una contradicción el momento en que el niño desea actuar como el adulto, pero no domina las

operaciones exigidas por la condición objetiva real de la situación. En el juego, el niño encuentra la solución a esta contradicción, ya que este es el medio de dominar un área más amplia de la realidad, que todavía no es directamente accesible para él (Leontiev, 2010b). Así, el juego es la actividad rectora del preescolar ya que contiene las tendencias del desarrollo y conduce a cambios en las necesidades y conciencia del niño (Elkonin, 1980).

Gracias al desarrollo del lenguaje, que permite la separación de los campos visual y semántico, el niño puede desarrollar formas más complejas de juego con base en acciones simbólicas representativas (Vygotski, 2009). En la edad preescolar se observan algunas peculiaridades en el uso de objetos sustitutos. Inicialmente, hay una exigencia de semejanza mínima del objeto sustituto con el representado (Elkonin, 1980).

Gradualmente, el niño empieza a manifestar algunas conductas que son indicios de la creación de una situación lúdica. El niño menciona estados imaginarios (por ejemplo, la muñeca está enferma) y propiedades de los objetos (por ejemplo, la sopa está caliente). Se denomina por su propio nombre, ya que se identifica como sujeto de la acción. Después pasa a denominarse con el nombre del adulto, ya que busca la comparación de sus acciones con las del adulto. Finalmente, nombra la muñeca como un personaje y habla en su lugar, lo que caracteriza la futura habla protagonizada. Enseguida, realiza acciones estereotipadas con los objetos, que poco a poco comienzan a variar. Al principio, se nota una falta de coherencia lógica en las secuencias de acciones, que más tarde se organizan de forma lógica (Elkonin, 1980).

De esta forma, la actividad lúdica es siempre generalizada, ya que, en el juego, el niño opera con los significados respaldados en las acciones reales (Elkonin, 1980; Leontiev, 2010b). Sobre esta base, surge el juego de roles, característico de la edad preescolar. El contenido básico de este juego es el sistema de relaciones con los adultos. Por lo tanto, el

aspecto central de la actividad lúdica es la creación de una situación ficticia, que consiste en la adopción del papel de adulto por el niño (Elkonin, 1980; Vygotski, 2009). Para este juego es importante utilizar juguetes que caracterizan roles específicos y que van a dar pauta a los niños para la creación de una historia y situación imaginaria (Sheina, Smirnova y Ryabkova, 2017).

Sin embargo, en los tiempos actuales, los niños están acostumbrados a jugar con juguetes realistas y no tienen mucha experiencia con el uso de materiales menos estructurados para jugar. Eso les dificulta acceder a las formas más complejas del juego que requieren de una amplia gama de sustituciones simbólicas. Para estos niños, el adulto tiene un papel importante en la modelación del uso simbólico de los objetos, así como en la ampliación de este repertorio. En este sentido, es necesario de manera gradual limitar el uso de los objetos realistas y sustituirlos por otros menos realistas (Bodrova y Leong, 2011).

Elkonin (1980) dividió dos estadios básicos en el desarrollo del juego temático de roles. El primer, de los 3 a los 5 años, tiene como contenido principal del juego las acciones objetales, en correspondencia a la lógica de la realidad. El segundo, de los 5 a los 7 años, tiene como contenido fundamental las relaciones sociales entre la gente. Considerando el uso de los medios simbólicos en este juego, se podría decir que, a nivel perceptivo, los niños pueden apoyarse de símbolos que representen ciertas condiciones en el juego (por ej., al jugar al zoológico, el dibujo de una mano con un tache puede significar que está prohibido tocar los animales). A nivel verbal, la acción simbólica estaría representada por el habla protagonizada, cuando el niño asume un rol y utiliza expresiones verbales coherentes con el mismo (Solovieva *et al.*, 2015).

Leontiev (2010a, 2010b) argumenta que, aunque los juegos sean parecidos en todas estas edades, de los 3 a los 7 años, su contenido es esencialmente diferente en cada etapa.

Los preescolares menores reproducen las acciones objetales que caracterizan al papel, mientras los preescolares mayores reproducen las funciones sociales y profesionales del adulto. Cuando el niño adopta un rol, lo hace de acuerdo con las reglas latentes en su función social. Así, toda situación ficticia es al mismo tiempo juego con reglas. El placer que el niño obtiene en el juego se relaciona con la superación de los impulsos inmediatos a través de la subordinación a las reglas implícitas del rol (Elkonin, 1980). Tales reglas se basan en el principio de las relaciones humanas y se hacen claras al niño a partir de las relaciones que establece con los demás participantes del juego. Dominar las reglas significa dominar el propio comportamiento y aprender a subordinarlo a un propósito definido (Leontiev, 2010b).

Por lo tanto, a partir de la modelación práctica de las relaciones sociales en el juego de roles, la actividad del niño se orienta hacia los objetivos, motivos y reglas morales de la vida del adulto, así como hacia los sentidos más generales y fundamentales de la actividad humana (Elkonin, 2009, 2013).

La realización del papel y de las acciones relacionadas con él le permite al niño modelar, de manera concreta, la esfera de la actividad humana, del trabajo y de las relaciones entre la gente y, de esta forma, aclarar su sentido humano. (Obujova y Shapovalenko, 2013, p.64).

Sobre esta base, se forma en el niño la aspiración a realizar una actividad significativa socialmente, lo que indica su preparación para la actividad de aprendizaje escolar. En este aspecto, el juego apoya el desarrollo de la conducta voluntaria, ya que el papel adoptado por el niño presupone un control oculto, que se realiza de dos formas: primero externa, gracias al control de los demás niños unos sobre los otros, y segundo, en forma de autocontrol (Karpov, 2005; Elkonin, 2009, 2013; Whitebread, 2010).

2.3 Una concepción dialéctica de la actividad de juego

En la psicología histórico-cultural, así como el desarrollo se concibe de una forma dialéctica, lo mismo sucede con el juego. Según Smirnova (2017), la concepción de juego en la psicología histórico-cultural se caracteriza de forma paradójica, por unidades y contradicciones observadas en la actividad de juego. Esta actividad puede ser directa o mediada por el signo. Las manipulaciones de carácter exploratorio observadas en los bebés, alrededor de los 5 meses, como describió Elkonin, (1980), poseen carácter directo. Por otro lado, en el desarrollo del juego simbólico, en la transición a la edad preescolar, tal como describió Vygotski (2009, 2012a), la palabra es el signo que, gracias a su función generalizadora, posibilita esta transferencia de significado de un objeto a otro en el juego.

Otra paradoja es el carácter voluntario o involuntario de esta actividad (Smirnova, 2017). Según Vygotski (2012b), el lenguaje desempeña un importante papel en el desarrollo de la actividad voluntaria, gracias a la función mediatizadora de la palabra. Cuando el lenguaje del niño empieza a mediar sus procesos psíquicos, se torna posible la comprensión verbal no sólo de los objetos, sino también de la propia actividad, dotada de intencionalidad. Por otro lado, la actividad involuntaria se puede asociar a la conducta determinada por los reflejos, como se observa en el periodo postnatal, en el que el niño agarra el objeto, los lleva hasta la boca y los transfiere de una mano a otra.

Además, la actividad del juego puede ser afectiva o intelectual (Smirnova, 2017). Esto remite a las líneas del desarrollo: afectivo-emocional y técnico-operacional, que se intercambian a lo largo del desarrollo. Cuando una es la línea general, la otra es la línea subordinada (Elkonin, 2009; Vygotski 2012b; Solovieva y Quintanar, 2012). Así, por ejemplo, el juego objetal, en la edad temprana, parte de la línea general técnico operacional,

mientras el juego de roles sociales, en la edad preescolar, parte de la línea general afectivo-emocional (Solovieva y Quintanar, 2012).

Siguiendo en las paradojas del juego, éste puede ser individual o colectivo (Smirnova, 2017). La manipulación objetal es un tipo de juego que sólo incluye a quien manipula el objeto, por ejemplo. Pero otras formas de juego, principalmente aquellas basadas en el sistema de relaciones sociales, como el juego de roles, generalmente tiene lugar en un colectivo de niños.

Finalmente, la última paradoja consiste en la dependencia o independencia de la situación (Smirnova, 2017). Como explica Vygotski (2012b), en el primer año, la actividad del niño está regida por una unidad sensomotora, cuya principal característica es la influencia determinante del objeto y del campo visual. Por lo tanto, toda percepción viene acompañada de una acción. El niño desarrolla el uso cultural de los objetos y el lenguaje y ambos fenómenos se hallan en dependencia de la situación. Sin embargo, en el paso a las acciones simbólicas, gracias a la función generalizadora del lenguaje, la acción se desvincula del objeto y puede ser realizada de manera independiente de la situación objetiva.

2.4 Contribuciones de la neuropsicología

Vygotski y Luria crearon la fundamentación teórica y los principios de la neuropsicología histórico-cultural. Según ellos, todas las funciones psicológicas superiores son formadas en la interacción entre el adulto y el niño (Akhutina y Romanova, 2017). Todos los logros que el niño obtiene a lo largo de su desarrollo, antes de configurar su zona de desarrollo real, es decir, lo que hace con autonomía, sólo era posible en la interacción con el adulto, lo que configura su zona de desarrollo próximo, que se refiere a todo que el niño puede hacer en la actividad conjunta con el adulto, siempre cuando mediado por él (Vygotski, 2010, 2012a).

Aunado a esto, otra premisa del desarrollo psicológico del niño es la maduración de los mecanismos morfofisiológicos del sistema nervioso central. Partiéndose del hecho de que el desarrollo tiene una determinación social, la experiencia en la infancia temprana modifica el desarrollo bioquímico, morfológico y fisiológico del cerebro, de manera que la ausencia de estímulos conduce al comprometimiento de estructuras y funciones (Venguer y Ibatullina, 2013). Por lo tanto, para hablar del desarrollo del niño, es condición fundamental comprender que todas las neoformaciones derivan de un cambio orgánico en una determinada situación social y momento histórico.

De esta forma, desde la neuropsicología, todas las actividades que el niño realiza deben ser estudiadas dentro de su edad psicológica, debido a que, en caso de dificultades en el desarrollo, es posible intervenir sobre los mecanismos neuropsicológicos débiles (Solovieva y Quintanar, 2017b). Todos los niños tienen fortalezas y debilidades en los componentes de las funciones psicológicas superiores, pero, en el desarrollo normal, ante una demanda social, los niños pueden compensar sus debilidades funcionales (Akhutina y Romanova, 2017).

Luria (2005) atribuye a Pávlov el mérito por el cambio en el concepto de “función”, que antes era entendido como el trabajo de ciertas células especializadas de un órgano. El nuevo concepto pasa a ser definido de la siguiente forma:

el resultado de la compleja actividad refleja que agrupa en un trabajo conjunto, un ‘mosaico’ de sectores excitados e inhibidos del sistema nervioso, los cuales realizan el análisis y la síntesis de las señales que llegan al organismo, que elaboran el sistema de las conexiones temporales asegurando con ello el ‘equilibrio’ del organismo con el medio. (Luria, 2005, p. 24)

Desde esta concepción, la “función” sería un “sistema funcional”, concepto introducido por Anojin, cuya característica fundamental consiste en que el sistema funcional

“se apoya en una constelación dinámica de eslabones, situados en diferentes niveles del sistema nervioso y que, estos eslabones, pueden cambiar, aunque la propia tarea no se inmute” (Luria, 2005, p. 25).

En lo que se refiere a la organización estructural de los sectores cerebrales humanos, es necesario distinguir las tres principales unidades funcionales del cerebro que participan fundamentalmente en todo tipo de actividad mental. Cada unidad funcional aporta algo específico a esta actividad consciente particular del hombre: la primera unidad regula el tono o la vigilia; la segunda unidad obtiene, procesa y almacena la información que llega del mundo exterior; y la tercera unidad programa, regula y verifica la actividad mental. Cada unidad posee una estructura jerárquica, que consiste de tres zonas corticales: las zonas primarias o campos centrales (de proyección), que reciben impulsos de, o los envían a la periferia; las zonas secundarias o campos periféricos (de proyección-asociación), que procesa la información recibida y prepara los programas efectores; y las terciarias (de superposición), responsables por las formas más complejas de actividad mental que requiere la participación de muchas áreas corticales (Luria, 1989, 2005).

Respecto a la primera unidad funcional, entre las formaciones subcorticales, la formación reticular del tronco cerebral es considerada “el aparato fisiológico fundamental que mantiene el nivel adecuado en el tono de trabajo de las neuronas corticales y, con ello, influye directamente sobre las funciones integrativas, la corteza y el cambio de los estados de vigilia y sueño” (Luria, 2005, pp. 72-73). Esta formación reticular está constituida por vías ascendentes y descendentes, en disposición vertical, cuyo mecanismo autorregulador es sensible a los cambios que tienen lugar en la corteza y en el ambiente durante el curso de la actividad. Su trabajo depende de la existencia de tres fuentes principales de activación: 1. Los procesos metabólicos, relacionados con el balance de la “economía interna del

organismo”; 2. La respuesta a los estímulos externos, que se manifiesta como “reflejo de orientación”; 3. Las intenciones y planes elaborados a partir del lenguaje, una vez que la definición de una meta implica la movilización de mayor esfuerzo para lograrla. La principal característica de una debilidad de esta unidad es el apagamiento del tono, el estado akinético y una tendencia a la fatiga rápida. Todas las reacciones y respuestas del paciente se hacen lentas (Luria, 1989, 2005).

A su vez, la segunda unidad funcional está constituida por las zonas posteriores de la corteza, que se dividen en tres importantes superficies receptoras y diferenciadoras de señales sensoriales: la región occipital – analizador visual, la región temporal superior – analizador auditivo, y la región poscentral – analizador cutáneo-cinestésico. En cada uno de estos analizadores, los campos centrales o primarios se asocian con la capacidad perceptiva directa y diferenciación más fina de los estímulos recibidos, por lo que son centros corticales altamente especializados. A su vez, los campos periféricos o secundarios se relacionan con la capacidad de reflejar la relación mutua entre los elementos que componen los objetos percibidos de forma completa en el espacio y tiempo. Con el proceso de crecimiento expansivo de las relaciones funcionales entre los centros de los analizadores, se crean zonas de “sobreposición” temporoparietooccipitales, las cuales constituyen los campos terciarios. Estos campos tienen relación con las formas más complejas de integración de la información visual, auditiva y cutáneo-cinestésico, por lo que garantizan el carácter sintético de la percepción, lo que es fundamental para la orientación en el mundo externo. Sus conexiones asociativas multimodales corresponden al nivel mas alto de generalización y abstracción de los estímulos concretos y a esto se relacionan los procesos simbólicos y operaciones con significados verbales, como las estructuras lógico-gramaticales complejas, el sistema de números y relaciones abstractas (Luria, 1989, 2005).

En lo que se refiera a la tercera unidad funcional, esta se constituye de los sectores anteriores de la corteza, que están divididos en dos principales regiones: precentral y frontal. La región precentral configura la zona motriz de la corteza. Sus campos centrales o primarios están constituidos de fibras que conducen de manera rápida los impulsos de los movimientos voluntarios hacia los centros motores de los músculos esqueléticos situados en el tronco cerebral y en la médula espinal. Por otro lado, el campo premotor secundario se relaciona con la automatización de complejos motores coordinados que transcurren en el tiempo y requieren de la participación de diversos grupos musculares del cuerpo. Los campos motor central y premotor poseen una aferentación proyectiva y asociativa en forma de conexión bilateral que integran estos campos entre sí y también a otros campos de la corteza y formaciones subcorticales. Gracias al sistema de proyección aferente es posible recibir de los analizadores sensoriales los estímulos de diferentes complejidades que llegan del mundo circundante y adecuar la respuesta al entorno cambiante. En el sentido de organización y programación de la actividad motriz voluntaria, esta aferentación proporciona el retorno sobre el efecto de los movimientos y acciones realizados. Por otro lado, los campos terciarios de las zonas anteriores de la corteza constituyen la región frontal. La región prefrontal tiene relación con las formas de actividad más complejas orientadas hacia un fin, por lo que juega un papel fundamental en la formulación de planes, intenciones, programas, regulación y verificación de la conducta. Esto es posible gracias a las varias conexiones de la corteza frontal con otras formaciones corticales y subcorticales. Las porciones medial y basal de los lóbulos frontales se conectan de forma peculiar a través de fibras ascendentes y descendentes con la formación reticular y ejerce sobre esta estructura influencias activadoras y moduladoras, en lo que respecta a la tercera fuente de activación mencionada en la primera unidad funcional (Luria, 1989, 2005).

Estas conexiones asociativas entre las distintas partes de la corteza garantizan la unidad funcional de todos los procesos psíquicos superiores (Luria, 2005).

La peculiaridad específica del hombre consiste en las transformaciones esenciales de la organización de la corteza originadas por el segundo sistema de señales vinculado a la actividad laboral de los hombres, al lenguaje, al pensamiento y a la conciencia. Estas transformaciones han repercutido en todos los grupos de campos corticales [...] y esta influencia es principalmente notable en los campos secundarios y terciarios de la corteza. (p.65)

De esta manera, el juego, en un colectivo de niños, es un gran facilitador del desarrollo intelectual, contribuyendo a la formación de diferentes funciones psicológicas en el trabajo integrado de las unidades funcionales. En cuanto a la tercera unidad funcional, el juego favorece el desarrollo de la motivación para seguir las reglas, de la regulación voluntaria, la flexibilidad mental, del pensamiento creativo y de la organización secuencial de movimientos. En lo que respecta a la segunda unidad, el juego propicia el desarrollo de las habilidades motoras finas y gruesas, así como de las funciones visuales y visoespaciales y de la memoria audio-verbal. A su vez, en lo que corresponde a la primera unidad funcional, el juego incrementa la capacidad de sostener la atención de manera activa, siempre y cuando haya motivación por participar en la actividad, así como desarrolla la capacidad de cambiar de una actividad más intensa, del punto de vista motor, a otra menos intensa (Akhutina y Romanova, 2017).

2.5 Estudios previos

De acuerdo con Solovieva, Escotto Córdova, Baltazar Ramos y Quintanar (2017), existen dos principales aplicaciones prácticas del juego en México: una dirigida a propuestas terapéuticas y pedagógicas para niños de 3 a 6 años y otra orientada a programas públicos o proporcionados por las investigaciones que se realizan en las universidades.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hay dos líneas de investigación sobre el juego. Una de estas trata de caracterizar las fases iniciales del desarrollo del lenguaje interno en niños de 3 a 5 años (Escotto-Córdova, 2011). La segunda corresponde a un programa de estimulación para niños de 3 a 5 años para desarrollar el lenguaje, la cognición, socialización, conducta motora y autocuidado (Baltazar-Ramos, citado en Solovieva *et al.*, 2017).

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) existen 2 líneas de investigación sobre el juego (Solovieva *et al.*, 2017). Una consiste en la aplicación del juego de roles como método para el desarrollo de la actividad voluntaria a nivel verbal, como una actividad importante para el desarrollo de la función simbólica en niños de 3 a 5 años (Moreno-Agundis, 2012). La otra línea consiste en la aplicación del juego objetual y simbólico como método de apoyo al desarrollo de niños con síndromes neuropsicológicos (Ramírez-Téllez, 2010; Torres-Vejar, 2016; Meza-Salcido, 2017). Los estudios realizados, desde la perspectiva histórico-cultural, demuestran que el juego no es una manifestación espontánea del niño, sino su principal actividad, que va a garantizar las condiciones adecuadas para un desarrollo positivo.

Estudios desde el ámbito educacional han demostrado que niños que pasaron por un programa curricular basado en el juego alcanzaron mejor desarrollo del autocontrol en comparación con otros niños que no se beneficiaron del mismo currículo (Diamond, Barnett, Thomas y Munro, 2007; Whitebread, 2010, 2012; Whitebread *et al.*, 2017). Otras investigaciones han comprobado que el aprendizaje por el juego en la etapa preescolar se relaciona con un mejor desempeño y mayor motivación por el estudio (Marcon, 2002) y que además el juego es efectivo para la adquisición de las neoformaciones de la edad preescolar: función simbólica, actividad voluntaria, funciones reguladora y generalizadora del lenguaje

y pensamiento reflexivo (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009; Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012; García, Solovieva y Quintanar, 2013; Solovieva y Quintanar, 2013; González-Moreno y Solovieva, 2016).

En el ámbito clínico, se ha demostrado la efectividad de programas de intervención, individuales y colectivos, basados en el juego, tanto en el caso de trastornos genéticos, como el Síndrome de Down (González-Moreno y Solovieva, 2017), como en trastornos del desarrollo, como el autismo (González-Moreno, 2018). Asimismo, otros trabajos construyen un puente entre la clínica y el contexto educacional, aportando informaciones útiles a la formación de los profesores de la educación infantil en cuanto al desarrollo por edades psicológicas y a la importancia de las actividades rectoras en la maduración de los mecanismos psicofisiológicos y en el desarrollo de la personalidad y conciencia del niño en general (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2017a; Morais, Chastinet y Borges, 2018; Solovieva y Quintanar, 2019).

3. Desarrollo de la investigación

3.1 Planteamiento del problema

Debido a la creencia común de que el juego es una actividad libre, sin estructura y sin objetivos, cuyo único fin es la diversión, diversos programas de educación infantil en diferentes países del mundo no lo incluyen como una actividad específica y dirigida (Loizou y Avgitidou, 2014). Cuando esto se toma en cuenta, la información que se trasmite sobre el papel del juego en el desarrollo del niño es muy amplia y general. Aunque se identifiquen algunos beneficios de la implementación de la actividad lúdica en el currículo preescolar, eso no siempre se cumple de manera adecuada.

En Brasil, el Ministerio de la Educación² (2017), en la Base Nacional Común Curricular³, trata del juego como un medio de apropiación cultural y vehículo para desarrollar la expresión oral, espacialidad y motricidad. En los Estados Unidos de América, la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños⁴ (2009) destaca beneficios del juego simbólico y del juego temático de roles vinculados al éxito escolar, como el desarrollo de las capacidades simbólicas y representacionales y del autocontrol. La Comisión Europea, conjuntamente con los órganos Eurydice y Eurostat, (2014) proponen el juego libre como una forma de incentivo a la autonomía, al desarrollo de la conciencia y de las habilidades sociales.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Pérez-Martínez *et al.*, 2010), reconoce que el juego impulsa el desarrollo del niño y, de modo general,

² Ministério da Educação.

³ Base Nacional Comum Curricular.

⁴ National Association for the Education of Young Children.

favorece al desarrollo de competencias intelectuales, sociales y emocionales. Se propone que la actividad de juego se integre en las aulas de los preescolares debido a que al jugar con el adulto se incrementa aún más el desarrollo y aprendizaje del niño. Sin embargo, las instituciones de educación infantil en México utilizan cualquier tipo de juego, sin considerar su relación con el nivel de desarrollo de los niños (Solovieva y Quintanar, 2017a).

En la educación preescolar la ausencia del juego o de preparación del profesor para participar en el juego, conduce a problemas importantes en el desarrollo de las habilidades escolares futuras (Bonilla *et al.*, 2012; Solovieva y Quintanar, 2013; González-Moreno y Solovieva, 2016). En este sentido, la psicología y la neuropsicología histórico-cultural tienen mucho con qué contribuir.

Una aportación importante es la comprensión de que existen dos niveles de desarrollo, de acuerdo con Vygotski (2010): uno que corresponde a la zona de desarrollo real, que se refiere a los procesos ya madurados y a las actividades que el niño realiza de manera independiente; y otro que representa la zona de desarrollo próximo, que se refiere a la capacidad de realizar una actividad colectiva dirigida por lo adultos. De esta forma, incluir el juego en plan curricular significa optimizar esta zona de desarrollo próximo del niño a partir de la relación con el adulto y con sus coetáneos o niños mayores, con más experiencia.

Además, el juego es una actividad que aporta muchos logros al desarrollo del niño. De acuerdo con Leontiev (2010a, 2010b) y Elkonin (1980, 2009), el juego es la actividad rectora del preescolar debido a que contiene las tendencias del desarrollo del niño y conduce a la reestructuración de sus necesidades y conciencia, siendo de gran importancia a su desarrollo subsecuente. El psicólogo que estudia los problemas del desarrollo se interesa por el juego como una actividad que ejerce un tipo de regulación psíquica y dirección de la conducta (Elkonin, 1980).

Una vez que los mecanismos psicofisiológicos se conforman en sistemas funcionales complejos dentro de las actividades rectoras en el desarrollo (Leontiev, 2009), el juego es la actividad que proporcionará el máximo desarrollo cerebral del niño preescolar. Ante algún retraso en este proceso, se va a observar consecuentemente un retraso en la adquisición de las acciones objetales y simbólicas, así como en el desarrollo apropiado de la actividad comunicativa, de la actividad voluntaria y de la imaginación y motivación cognitivas, las cuales deben surgir al final de la edad preescolar, como logros cualitativos, neoformaciones, de esta etapa del desarrollo (Solovieva y Quintanar, 2019).

Reconociendo que el juego, como cualquier actividad humana, se desarrolla con la participación del adulto, el estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Habrá diferencias en las acciones objetales y simbólicas producidas por los niños en el juego libre y acompañado por el adulto? A su vez, la consideración de la importancia del juego en el desarrollo cerebral del niño nos lleva a otra pregunta: ¿Habrá diferencias en las acciones objetales y simbólicas que realizan los niños con y sin dificultades en el desarrollo? Si hay, ¿a qué se debe?

Tomándose en cuenta la utilidad clínica y educacional del estudio, surge una pregunta más: ¿Qué condiciones favorecen al desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego? Por último, considerando el contexto educacional, cabe la pregunta: ¿Influirá el tiempo de escolarización en la complejidad de las acciones objetales y simbólicas que realizan los niños?

3.2 Justificación

Puesto que el juego es una actividad rectora que debe ser explorada en esta zona de desarrollo próximo, creada por la interacción del niño con el adulto, es necesario saber cómo evolucionan las acciones objetales y simbólicas en el juego y el papel que tiene el adulto en

esta actividad conjunta. Además, tomándose en cuenta la importancia de la actividad rectora en la conformación de los sistemas funcionales (Leontiev, 2009), desde la aproximación clínica resulta necesario conocer con detalle las condiciones que favorecen u obstaculizan la consolidación de las acciones objetales y simbólicas en la edad preescolar, debido a que dichas actividades son de valor significativo en el caso de organización de las actividades de corrección. Elkonin (1980) desarrolló las bases de la psicología del juego que serán utilizadas en este estudio y que pueden servir como una orientación al trabajo clínico y pedagógico en la etapa preescolar.

3.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar las diferencias observadas en las acciones objetales y simbólicas realizadas por los niños, con desarrollo típico y con dificultades, ante la comparación de las situaciones de juego libre y acompañado por el adulto, al inicio y al final del ciclo escolar.

Objetivos específicos

1. Analizar las características de las acciones objetales y simbólicas en el juego libre y acompañado por el adulto.
2. Analizar las características de las acciones objetales y simbólicas al inicio y al final del ciclo escolar.
3. Analizar la complejidad de las acciones objetales y simbólicas observadas entre los niños con desarrollo típico y con dificultades.
4. Determinar las condiciones que favorecen la mayor complejidad de las acciones objetales y simbólicas en el juego del preescolar.

3.4 Supuestos de investigación

1. Todos los niños, con o sin dificultades en el desarrollo, accederán a niveles más complejos de acciones objetales y simbólicas cuando acompañados por el adulto en el juego.
2. Habrá diferencias en cuanto a la complejidad de las acciones objetales y simbólicas en el juego, al inicio y al final del ciclo escolar.
3. Habrá diferencias entre los niños con y sin dificultades en el desarrollo en cuanto a la complejidad de las acciones objetales y simbólicas.

3.5 Método y diseño de la investigación

Se trata de un estudio cuasi-experimental de observación y participación de tipo comparativo, descriptivo y longitudinal de dos medidas: una al inicio del ciclo escolar (septiembre de 2018) y otra al final del mismo ciclo (junio de 2019). En cada medida, el experimento fue conformado por dos etapas, que fueron realizadas por dos investigadoras de forma alternada, con la finalidad de evitar una valoración subjetiva de un único investigador.

La primera etapa consistió en 5 minutos de juego libre (no orientado), durante los cuales el niño tuvo la posibilidad de desarrollar su propio juego, con juguetes previamente seleccionados. Por otro lado, la segunda etapa consistió en 5 minutos de juego acompañado, con la participación de una investigadora, con los mismos juguetes que estuvieron presentes en la situación anterior. En esta etapa, en las ocasiones en que el niño no propuso un juego, la investigadora presentó propuestas de temas y acciones que favorecieran el despliegue del juego.

Las dos etapas fueron registradas por medio de video, con el debido consentimiento del colegio en que estudiaban los niños. A partir del registro en video, se realizó una

transcripción de las acciones producidas por los niños. El criterio de análisis de las acciones objetales y simbólicas tomó por base la distinción de niveles de complejidad dentro de cada tipo de acción. También se consideraron expresiones verbales que acompañaban el uso de los objetos y juguetes en la situación lúdica. La inclusión de la expresión verbal es importante no sólo para la comprensión del juego creado, como también para la identificación de las acciones simbólicas, dada la transferencia de significados de un objeto a otro. Sin embargo, en este estudio, será dado mayor peso al análisis de las acciones.

Materiales

Listado de juguetes:

- 2 muñecos.
- 2 peluches.
- objetos de cocina: 2 platos, 2 tenedores y 2 tazas.
- objetos del doctor: 1 estetoscopio, 1 gaza, 1 jeringa y 1 bote de medicinas.
- fichas de plástico.
- bloques de madera.
- 2 carritos.

Lista de herramientas de investigación:

- Cámara de video.
- Computadora.

Muestra

La presente investigación consistió en una muestra no probabilística, seleccionada a conveniencia, de un colegio urbano particular, de nivel socioeconómico medio, en la ciudad de Puebla, México. Es importante considerar que la institución mencionada se basa en los

principios de la psicología histórico-cultural y de la teoría de la actividad y aplica el método formativo del juego (Solovieva y Quintanar, 2012) en su programa pedagógico en los 3 grados de preescolar (característica del sistema educacional de México). Cabe mencionar que para la realización de la investigación se informó a los padres sobre el estudio, sus condiciones de realización y objetivos, así como se obtuvo el permiso de las autoridades del colegio.

En la primera medida participaron 12 niños, entre los cuales 6 cursaban preescolar 1 y los otros 6 cursaban preescolar 2. Ambos grupos de preescolar fueron divididos en dos subgrupos según la ausencia (1A y 2A) o presencia (1B y 2B) de algún diagnóstico. No obstante, la muestra final total consistió en 10 niños, dada la salida de la escuela de dos niñas del grupo de preescolar 1, por lo que al final este grupo contó con 4 sujetos, mientras el grupo de preescolar 2 mantuvo la cantidad de participantes de la medida inicial. La división de los grupos y sus características se pueden apreciar en las tablas siguientes.

Tabla 2. Caracterización del grupo de Preescolar 1 con desarrollo típico

Nombre	EGB (A)	JCE (B)	RLD (C)
Fecha de nacimiento	17/03/2015	10/06/2015	08/07/2015
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura

Nota. Elaboración propia

Tabla 3. Caracterización del grupo de Preescolar 1 con dificultades

Nombre	SCM (D)	GVC (E)	SRM (F)
Fecha de nacimiento	29/12/2014	04/12/2014	17/06/2014
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Diagnóstico	OSM	Autismo; OSM ⁵ ; ACI ⁶	Control inhibitorio
Medicamento	-	Risperidona (1mg); Ritalin (10mg)	-
Terapia	-	Terapia de lenguaje y atención	Intervención neuropsicológica; Maestra de apoyo (conductual)

Nota. Elaboración propia

Tabla 4. Caracterización del grupo de Preescolar 2 con desarrollo típico

Nombre	IEPL (G)	UPMG (H)	NHG (I)
Fecha de nacimiento	09/05/2014	05/01/2014	22/07/2014
Escolaridad del tutor	Bachillerato	Licenciatura	Licenciatura

Nota. Elaboración propia

⁵ Organización secuencial motora.

⁶ Activación cortical inespecífica.

Tabla 5. Caracterización del grupo de Preescolar 2 con dificultades

Nombre	DMD (J)	GPA (K)	SJA (L)
Fecha de nacimiento	05/12/2014	14/11/2014	09/03/2014
Escolaridad del tutor	Licenciatura	Licenciatura	Bachillerato
Diagnóstico	ACI; RC ⁷	ASC ⁸	OSM; ASC
Medicamento	-	-	-
Terapia	-	-	Intervención neuropsicológica

Nota. Elaboración propia

La mayoría de los diagnósticos fueron obtenidos por medio de evaluación neuropsicológica, desde el enfoque histórico-cultural. En estos casos, la debilidad del mecanismo de activación cortical inespecífica tiene como principales características la fatiga, lentitud o hiperactividad, dificultad para mantener la atención en una actividad y para conservar con el tiempo las informaciones aprendidas, observándose una inestabilidad general en las acciones del sujeto. La debilidad funcional del mecanismo de análisis y síntesis cinestésicas compromete la sensibilidad táctil, que puede afectar a la praxis fina, y a la precisión de la posición de los órganos articuladores para la adecuada producción del lenguaje, por lo que se pueden apreciar sustituciones de fonemas por punto y modo de articulación. La debilidad funcional del mecanismo de organización secuencial motora se manifiesta en dificultades en el paso fluido de un movimiento a otro, por lo que un elemento motor anterior, que no se logra inhibir para el paso flexible a un elemento posterior, persevera y compromete la secuenciación motora. Por último, la debilidad del mecanismo de regulación

⁷ Regulación y control.

⁸ Análisis y síntesis cinestésicas.

y control se expresa en la alteración en ciertos eslabones de la actividad que se orienta a un objetivo (orientación, planeación, ejecución, control y verificación) y que requiere el seguimiento de instrucciones o reglas, por lo que son frecuentes las conductas impulsivas (Quintanar y Solovieva, 2008).

No obstante, es importante considerar que dos niños cuentan con otros tipos de diagnósticos. Considerando el caso del niño F, cuyo diagnóstico corresponde a un déficit de control inhibitorio, cabe recordar que las palabras activación, excitación e inhibición son utilizadas preferencialmente para referirse a procesos fisiológicos que tienen lugar en las conexiones entre el cerebro y el medio o entre las distintas áreas del cerebro. No obstante, en la neuropsicología cognitiva, el término “control inhibitorio” es empleado para referirse a procesos mentales que permiten el control intencional y voluntario de la atención, hacia ciertas propiedades del estímulo, que suprimen las informaciones no pertinentes a la tarea en curso, por lo que es prerequisite para la flexibilidad cognitiva (Rubiales, Bakker y Urquijo, 2013). Según Luria (1981), la orientación en las condiciones de la actividad se fundamenta en el principio de selectividad, es decir, requiere que el sujeto reconozca los estímulos relevantes para la realización de una tarea e inhiba los estímulos irrelevantes. La capacidad de responder de forma adecuada requiere la inhibición de respuestas inmediatas, por lo que una debilidad este proceso de inhibición afectaría a la capacidad de llevar a cabo tareas planeadas y organizadas y se incrementa la impulsividad. Esto caracteriza el síndrome neuropsicológico de la debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad y, por esta razón, para el análisis cualitativo de los datos en esta investigación se consideró el diagnóstico del niño F correspondiente a la debilidad del mecanismo aquí referido.

En lo que respecta al niño E, además de la evaluación neuropsicológica, este niño cuenta con el diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA). Según la Asociación

Americana de Psiquiatría⁹ (2014), conforme establecido en el DSM-5, el TEA se clasifica como trastorno del neurodesarrollo. El criterio diagnóstico aplica ante la identificación de dificultades importantes en la interacción y comunicación social, así como ante la presencia de ciertas alteraciones conductuales como los movimientos estereotipados y repetitivos, comportamiento verbal y no verbal inflexible (presencia de perseveraciones), intereses restringidos e hipo o hiperreactividad a los estímulos sensoriales. Para el análisis cualitativo del caso, el diagnóstico de autismo apenas se retomará en la discusión del presente estudio, con el propósito de relacionar los datos obtenidos con los resultados de otras investigaciones con esta población.

Cabe mencionar que esta investigación no contempla estudios de imagen cerebral, por lo que no se puede hablar de una relación específica entre la madurez funcional y el nivel anatómico. Además, en el infante, la inmadurez funcional de un mecanismo psicofisiológico puede expresarse de forma muy difusa y generalizada, tanto a nivel subcortical como cortical, al contrario de un adulto con lesión cerebral (Solovieva y Quintanar, 2017b).

Criterios de inclusión

- Poseer una edad mínima de 3 años y máxima de 5 años.
- Estar regularmente inscritos en el colegio donde se realizó la investigación.
- Condiciones socioeconómicas de clase media.

Variables

- Variables independientes: participación del adulto en el juego y tiempo de escolarización.
- Variables dependientes: acciones objetales y simbólicas durante el juego.

⁹ American Psychiatric Association.

3.6 Análisis de datos

Los datos obtenidos por cada participante, grabados en video, fueron transcritos en dos condiciones: juego libre y juego acompañado. Se registró la frecuencia de acciones producidas por los niños, primero de forma más general, considerando las acciones de manipulación inespecífica, las acciones de transición entre la manipulación y el uso objetal específico y las acciones objetales y simbólicas.

Las acciones objetales y simbólicas fueron clasificadas en niveles de análisis (ver las Tablas 6 y 7), con base en la literatura, tanto para el análisis cuantitativo, de la frecuencia de acciones, como para el análisis cualitativo, de acuerdo con la variedad de contenido del juego representada por los tipos de acciones. El objetivo fue establecer una comparación más rica entre los grupos 1 y 2 de preescolar, así como entre los niños con y sin diagnósticos clínicos, de un mismo grupo o de grupos diferentes, durante el juego libre y el acompañado, al inicio y al final del ciclo escolar.

Tabla 6. Niveles de análisis de las acciones objetales

Clasificación	Cómo se observa
Acción única y repetitiva	El niño realiza una única acción de forma repetida con el mismo objeto.
Acciones aisladas	El niño realiza diferentes acciones con varios objetos, pero estas no están relacionadas entre sí.
Acciones secuenciadas	El niño utiliza diferentes objetos y realiza acciones variadas y secuenciadas con coherencia lógica entre sí.
Acciones que caracterizan un rol	El niño asume un rol y realiza acciones con diferentes objetos que le ayudan en la interpretación del rol.

Nota. Elaboración propia

Tabla 7. Niveles de análisis de las acciones simbólicas

Clasificación	Cómo se observa
Acciones con objetos sustitutos	El niño transfiere el significado de un objeto a otro, utilizándolo de forma representativa simbólica.
Acciones sin apoyo de objetos	En la ausencia del objeto, el niño lo realiza un gesto que representa al objeto en sí mismo o a una acción.
Mención de estados y propiedades imaginarias y realización de juego animado	El niño utiliza su lenguaje para la creación de la situación lúdica y para la reproducción de diálogos entre las muñecas y peluches.
Asignación y representación de roles y habla protagonizada	El niño distribuye los roles y cuando asume su rol utiliza expresión verbal coherente con el mismo.

Nota. Elaboración propia

Algunos aspectos cualitativos propuestos por Solovieva y Quintanar (2017) fueron considerados para el estudio del juego acompañado, en lo que respecta a las acciones simbólicas de más alta complejidad (representación de un rol). En este sentido, se analizaron aspectos como la relación con el rol, expresión verbal en el juego, mantenimiento del objetivo, iniciativa y uso de medios simbólicos y concretos en la caracterización del rol (ver Tabla 8). Los parámetros propuestos por los autores permiten analizar si el niño tiene autonomía/independencia e iniciativa propia para las acciones, si requiere alguna ayuda externa por parte del adulto para lograrlo o si las acciones todavía no son accesibles al menor. Esto agrega valor al análisis cualitativo en lo que respecta a las formas de intervención del adulto en el juego, con visas a favorecer el desarrollo de formas más complejas de la actividad lúdica creativa.

Tabla 8. Parámetros para el análisis cualitativo de la actividad de juego acompañado

Parámetros	Descripción
Aceptación del rol	Independiente Con ayuda externa No acepta
Expresión verbal coherente con el rol	Dialogo independiente Dialogo con ayuda externa No se expresa de acuerdo con el rol
Mantenimiento del objetivo	Actúa de acuerdo con el rol Actúa con ayuda externa No actúa de acuerdo con el rol
Iniciativa	Presencia de iniciativa para roles, reglas, actuación, situaciones y medios simbólicos Iniciativa apenas para algunos elementos Ausencia de iniciativa
Uso de medios simbólicos	Independiente Con ayuda externa No acepta
Uso de objetos concretos	Independiente Con ayuda externa No acepta

Nota. Elaborado a partir de Solovieva y Quintanar (2017)

Por otro lado, para el análisis cuantitativo, se aplicó la prueba T-Student para investigar las diferencias intragrupos, considerando el efecto de la participación del adulto en el juego y también el efecto del tiempo (de las dos medidas, inicial y final), dado que estas son variables independientes del estudio. Asimismo, se aplicó la prueba T-Student para datos emparejados para el análisis de las diferencias intergrupos al inicio del ciclo escolar, cuando la muestra consistía en 12 niños. Por otro lado, al final del ciclo escolar, se aplicó la prueba de distribución de T-Student, también para el análisis de las diferencias intergrupo, tomándose en cuenta que al final la muestra consistió en 10 niños. De los datos estadísticos obtenidos serán presentados en los resultados y en las gráficas el puntaje p. Se adoptó el nivel de

significancia de $p < 0.1$, dado que los grupos son pequeños (cada grupo posee 3 participantes) y consecuentemente hay mucha variabilidad entre los datos individuales que afectan al análisis comparativo intra e intergrupos. No obstante, esta variabilidad entre los sujetos es precisamente la ventaja cualitativa de este trabajo.

4. Resultados

Los resultados de esta investigación serán presentados de una forma que facilitará contestar a los objetivos planteados para el estudio. Primero se presentarán los datos grupales referentes a la frecuencia general de acciones producidas por los niños, comparándose las situaciones de juego libre y juego acompañado, en dos momentos de tiempo, al inicio y al final del ciclo escolar. Posteriormente, se presentarán los datos grupales del análisis de la complejidad de las acciones objetales y simbólicas por niveles y, por último, se presentarán los datos relativos a la complejidad de las acciones objetales y simbólicas presentadas por los niños con dificultades en el desarrollo. En todos los casos se tomará en cuenta el efecto de las variables independientes: la participación del adulto y el tiempo. En cuanto a la variable tiempo, es necesario tener en cuenta la desintegración del grupo 1A, al final del ciclo escolar, con la salida de dos niñas de este grupo de la escuela. Por lo tanto, los datos de la medida inicial serán presentados con todos los grupos, mientras para la medida final se tomarán en cuenta los demás grupos y los datos individuales del niño B (grupo 1A).

4.1 Análisis comparativo de la frecuencia general de acciones

Antes de analizar propiamente la frecuencia de acciones, es importante considerar que hubo un cambio en el formato inicialmente pensado para la ejecución del experimento. En un principio, la propuesta era que durante el juego libre el niño estuviera solo en la sala con los juguetes, es decir, sin la presencia física del adulto. Sin embargo, en el acompañamiento de la dinámica de los grupos en su período inicial de adaptación al proceso de escolarización, se observó que los niños estaban muy apegados emocionalmente a la figura del adulto, sobretodo el grupo 1 de preescolar. De esta forma, con el fin de atender a las demandas

afectivas del grupo, el experimento se realizó con la presencia del adulto en sala, pero sin interactuar con el niño durante el juego libre. Para el control del efecto de las variables en el experimento, el formato adoptado se mantuvo para todos los niños, incluso para aquellos que no presentaban la misma demanda afectiva. Asimismo, se mantuvo para los dos momentos de tiempo, al inicio y al final del ciclo escolar.

El ajuste mencionado en la condición del experimento requiere considerar cierta influencia en lo que respecta al tiempo de permanencia en la situación de juego libre. Al inicio del ciclo escolar, en el grupo 1A, en el que los niños demandaban más de la comunicación afectivo-emocional con el adulto, la niña A jugó sola por apenas 1:00 min, antes del juego con el adulto; el niño B jugó solo por 1:00 min, pero después del juego con el adulto; y la niña C jugó sola por 1:00 min antes y 1:00 min después del juego con el adulto. El menor tiempo de permanencia de este grupo en el juego libre explica la menor frecuencia de acciones producidas por estos niños, en comparación a los demás grupos. Entre los niños con dificultades en el desarrollo, se observó que apenas los niños F y K no accedieron al tiempo completo de juego libre, lo que se debió a razones conductuales y emocionales respectivamente, como se observa en el ejemplo que sigue:

Ejemplo 1:

(Al inicio del ciclo escolar, durante el juego libre, el niño F manipula los objetos y camina hacia el adulto varias veces)

N: [Manipula el estetoscopio y lo deja] ¡Papá! p p unnn... ¡papá! [Toma un coche, lo manipula y lo observa] ¡Uuuuhhhh! (expresión furiosa) [Deja el coche y camina hacia la experimentadora]

E: ¿Qué pasó?

N: [Se mete en la bodega]

E: Acá no podemos entrar, vente. Ya voy a ir contigo. Espérame un poquito más.

N: [Toca los libros en el librero]

E: [Regresa el niño a los juguetes] ¡Mira el conejo! ¿Ya viste el conejo y el osito? ¿Eh?

N: [Corre hacia la puerta] O oi.

E: Ok. Ven, vamos a jugar juntos.

Ejemplo 2:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño K intenta llamar la atención de la experimentadora durante su juego libre)

N: [Toma el bote de medicinas, lo observa y le mete la jeringa adentro] ¿Ya puedes jugar conmigo?

E: Nada más un ratito y ya voy.

N: Quiero este [Señala un objeto, no seleccionado, que estaba en un mueble]

E: Estos no se pueden agarrar, puedes usar los que están aquí [Dirige la atención del niño hacia los juguetes seleccionados]

N: Pero quiero este [Insiste en el objeto que no puede utilizar]

E: No nos dan permiso para usar esos.

N: [Comienza a llorar].

Por otro lado, al final del ciclo escolar, apenas los niños B, D y K permanecieron en el juego libre por poco menos de 5:00 min. Al contrario, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, todos los niños pudieron permanecer por tiempo completo en el juego acompañado, el cual podría fácilmente extenderse por más tiempo.

Las Tablas 9 y 10 permiten observar el tiempo de permanencia en el juego de cada niño en ambas condiciones, juego libre y acompañado, y en ambas medidas, inicial y final.

Tabla 9. Tiempo de juego por niño al inicio del ciclo escolar

Grupo	Niños	Tiempo de juego libre (min)	Tiempo de juego acompañado (min)
1A	A	1:00	5:00
	B	1:00	5:00
	C	2:00	5:00
1B	D	5:00	5:00
	E	5:00	5:00
	F	3:00	5:00
2A	G	5:00	5:00
	H	5:00	5:00
	I	5:00	5:00
2B	J	5:00	5:00
	K	3:00	5:00
	L	5:00	5:00

Nota. Elaboración propia

Tabla 10. Tiempo de juego por niño al final del ciclo escolar

Grupo	Niños	Tiempo de juego libre (min)	Tiempo de juego acompañado (min)
1A	A	-	5:00
	B	4:40	5:00
	C	-	5:00
1B	D	4:37	5:00
	E	5:00	5:00
	F	5:00	5:00
2A	G	5:00	5:00
	H	5:00	5:00
	I	5:00	5:00
2B	J	5:00	5:00
	K	4:28	5:00
	L	5:00	5:00

Nota. Elaboración propia

En cuanto a la frecuencia de acciones en el juego libre, al inicio del ciclo escolar, de manera general, se observó que el grupo 1A realizó una mayor frecuencia de acciones objetales, seguidas de algunas simbólicas, las cuales sucedieron cuando el juego libre se realizó después del juego con el adulto. Por otro lado, el grupo 1B presentó mayor frecuencia de manipulaciones inespecíficas, lo que se refleja en una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos 1A y 1B ($p=0.0237044$). De su parte, el grupo 2A presentó

mayor variedad de acciones y más alta frecuencia de acciones objetales y simbólicas, en comparación con otros grupos. A su vez, el grupo 2B produjo más acciones objetales, seguidas de manipulaciones inespecíficas.

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, produjo exclusivamente acciones objetales (11) en su juego libre. La frecuencia de acciones de este niño por sí mismas superan el total de acciones producidas por su grupo al inicio del ciclo escolar. Por otro lado, el grupo 1B produjo menos manipulaciones inespecíficas en comparación con la medida inicial, y no se observaron diferencias significativas intragrupo en la frecuencia de acciones objetales y de transición. Se presentó una diferencia estadísticamente significativa entre el niño B y el grupo 1B en cuanto a la frecuencia de acciones objetales ($p=0.025302$). A su vez, el grupo 2A presentó mayor frecuencia de acciones objetales y simbólicas, en comparación al inicio del ciclo escolar. El grupo 2B incrementó la frecuencia de acciones objetales y disminuyó la frecuencia de las manipulaciones inespecíficas y de acciones de carácter transitorio, en comparación con la primera medida.

En lo que respecta al juego con el adulto, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, en todos los grupos se apreció un incremento significativo de las frecuencias de acciones objetales y simbólicas, en comparación con el juego libre. De igual manera, las acciones objetales fueron más frecuentes entre los niños con diagnóstico (grupos 1B y 2B) y, las simbólicas, entre los niños sin diagnóstico (grupos 1A y 2A). Al inicio del ciclo escolar, las frecuencias de acciones simbólicas y objetales del grupo 2A superan a las del grupo 1A. A su vez, en los grupos 1B y 2B, se observó la disminución de la frecuencia de manipulaciones inespecíficas y acciones de carácter transitorio, en comparación con el juego libre. Sin embargo, las manipulaciones inespecíficas fueron más frecuentes en el grupo 1B, en comparación con el grupo 2B, lo que se refleja en una diferencia estadísticamente

significativa entre estos grupos ($p=0.0377496$). Además, ambos grupos presentaron la misma frecuencia de acciones objetales, mientras el grupo 2B presentó mayor frecuencia de acciones simbólicas, en comparación con el grupo 1B. No obstante, se apreció una diferencia intragrupo estadísticamente significativa en cuanto a las acciones simbólicas ($p=0.05327$) realizadas por el grupo 1B, en comparación con el juego libre inicial.

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, produjo más acciones simbólicas (20) que objetales (11) en el juego con el adulto. Su desempeño casi se iguala a los datos obtenidos del grupo 1A como un todo en la primera medida. Por otro lado, en el grupo 1B se observó un incremento de las manipulaciones inespecíficas, en comparación con la primera medida, mientras el grupo 2B mantuvo la misma frecuencia de manipulaciones. Tal como en la primera medida, las acciones objetales fueron más frecuentes en el grupo 1B que en el grupo 2B, que a su vez presentó mayor frecuencia de acciones simbólicas, cuando comparado al grupo 1B. Sin embargo, ambos grupos presentaron diferencias intragrupo estadísticamente significativas en lo que respecta a las acciones objetales (1B – $p=0.08201$; 2B – $p=0.01527$) en comparación con el juego libre final. Además, así como al inicio del ciclo escolar, el grupo 2A presentó mayor frecuencia de acciones simbólicas que objetales, en comparación con los demás grupos. No obstante, en cuanto a las acciones simbólicas, se apreciaron diferencias intragrupo estadísticamente significativas, en comparación con el juego libre final ($p=0.01872$) y en comparación con el juego acompañado inicial ($p=0.07619$).

De manera general, se observó que las acciones objetales y simbólicas son más frecuentes en el juego con el adulto, ya que cuando estas se presentaron en el juego libre no se desplegaban tanto. Enseguida se presentan ejemplos de acciones apreciadas en el juego libre:

Ejemplo 3:

(Al final del ciclo escolar, la niña G, durante el juego libre, juega al doctor con las muñecas y luego cambia el tema del juego a una carrera de coches)

N: [Con una muñeca revisa a la otra utilizando el estetoscopio. Aplica una inyección a la muñeca con la jeringa. Con una muñeca da la medicina a la otra muñeca. Deja las muñecas, toma los carritos y los conduce en el piso] Fuuum fuumm fummm. [Toma una venda y la estira en el piso, estableciendo la meta de una carrera. Mueve los autos para atrás de la meta. Toma al conejo y habla por él] ¡Listos, fuera! [Lanza los carros en competencia hacia la meta] Fuum fuumm. [Uno de los coches pasa a la meta y se regresan los coches a su lugar].

Ejemplo 4:

(Al final del ciclo escolar, la niña I, en su juego libre, juega a que el coche se choca y recibe atención médica)

N: [Conduce un coche en el piso] Fuuuuummm [Choca el carro] (Dice algo ininteligible) [Revisa el carro con el estetoscopio] Y y y por eso me... (dice algo ininteligible). Me falta una (se refiere a la llanta del coche) [Gira a las demás llantas y voltea el coche] ¿Ahora qué? Ahora... [Vuelve a revisar el coche con el estetoscopio] Ahora está bien [Toma a la venda] Ahora una venda [Aplica la venda en el coche] Chh ¡Listo! [Toma la caja de medicinas]. Le duele. Una medicina. Pss [Hace que da una medicina al coche. Le da una inyección al coche con la jeringa] Ay no quiero poner, no quiero.

Las Figuras 1 y 2 presentan las graficas con las frecuencias de acciones generales en el juego libre, inicial y final. Las Figuras 3 y 4 presentan las gráficas con las frecuencias de acciones generales producidas en el juego con el adulto, inicial y final.

Figura 1. Frecuencia de acciones en el juego libre inicial

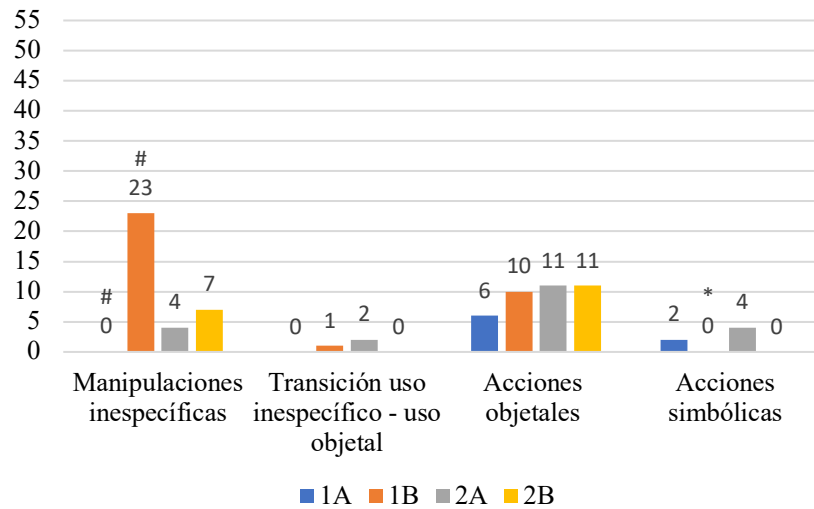


Figura 2. Frecuencia de acciones en el juego libre final

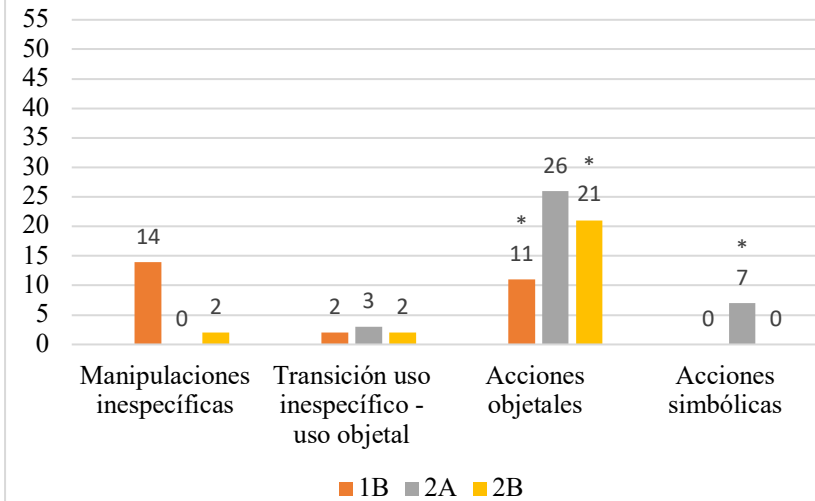


Figura 3. Frecuencia de acciones en el juego con el adulto inicial

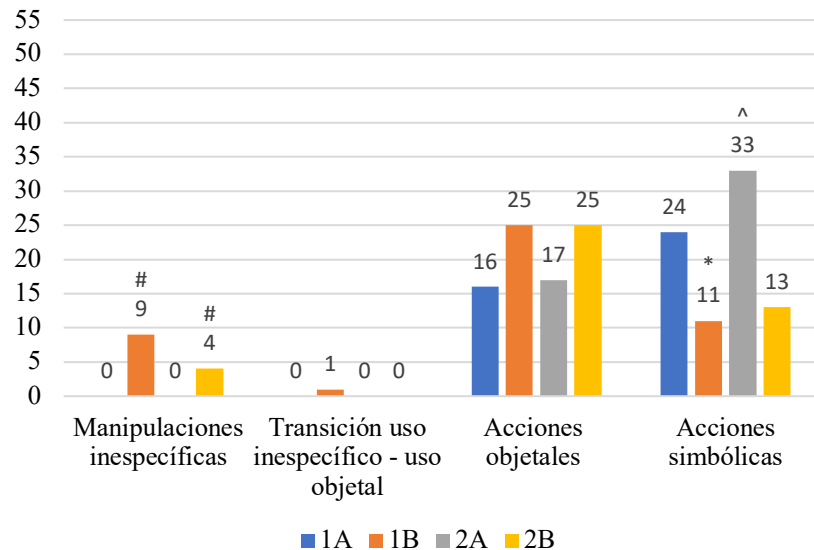
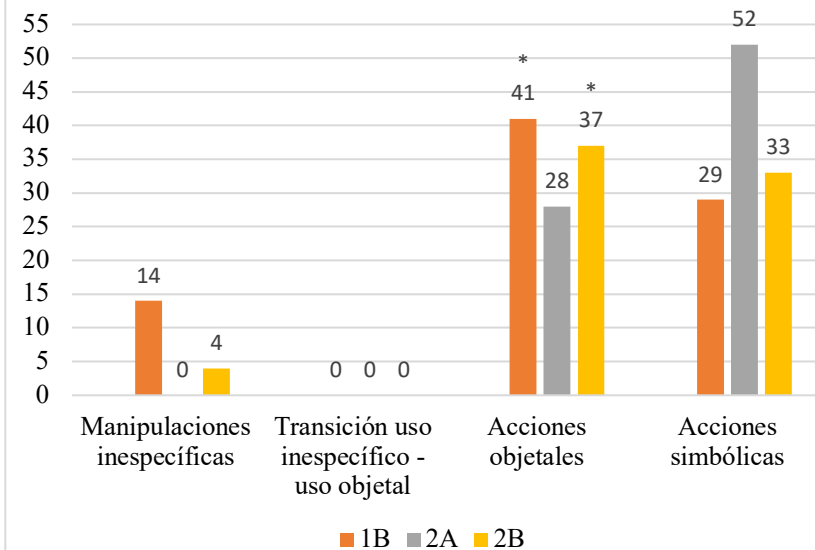


Figura 4. Frecuencia de acciones en el juego con el adulto final



Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 1B*(p=0.05327); (^) Diferencias intragrupo entre medida inicial y final: 2A^(p=0.07619); (#) Diferencias intergrupo inicial: Juego libre - 1A y 1B (p=0.237044); Juego acompañado - 1B v 2B (p=0.0377496)

Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 1B*(p=0.08201); 2A* (p=0.1872); 2B* (p=0.01527); (^) Diferencias intragrupo entre medida inicial y final: 2A^(p=0.07619)

4.2 Análisis comparativo de las acciones objetales

En el juego libre, al inicio del ciclo escolar, el grupo 1A produjo la misma frecuencia de acciones aisladas y acciones que caracterizan un rol. Estas acciones de mayor nivel de complejidad fueron producidas por la niña C, que realizó parte de su juego libre después del juego con el adulto. El grupo 1B presentó una mayor frecuencia de acciones únicas y repetitivas, seguidas de acciones aisladas y algunas secuenciadas. Por otro lado, el grupo 2A produjo más acciones aisladas que secuenciadas. Asimismo, las acciones aisladas de este grupo fueron más frecuentes y variadas que las del grupo 1A. Por su parte, el grupo 2B presentó mayor frecuencia de acciones aisladas y menor frecuencia de acciones únicas y repetitivas, en comparación al grupo 1B. Estas acciones de más bajo nivel de complejidad se observaron apenas en el juego del niño L.

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, produjo en su juego libre una mayor frecuencia de acciones que caracterizan un rol (7), seguidas de acciones secuenciadas (4). Estos datos individuales superan los datos grupales en la primera medida. Al contrario, el grupo 1B no realizó acciones objetales de mayor complejidad, observándose una mayor frecuencia de acciones únicas y repetitivas, producidas por los niños E y F. Asimismo, en este grupo se observaron algunas acciones secuenciadas y una aislada, producidas por el niño D. En comparación con la primera medida, no se observó un cambio significativo en el juego libre de los niños de este grupo. Respecto al grupo 2A, se observó una variedad de acciones objetales, en la que prevalecen las acciones secuenciadas, no relacionadas con un rol, seguidas de las acciones que caracterizan un rol específico. En comparación con la primera medida, se observó un incremento en el nivel de complejidad de las acciones objetales que produjo este grupo en su juego libre. En lo que se refiere al grupo 2B, en comparación con el

inicio del ciclo escolar, se incrementó la frecuencia de acción única y repetitiva, producida en su mayoría por el niño L.

Por otro lado, en cuanto al juego acompañado, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, se observó la desaparición de las acciones únicas y repetitivas, acompañada del incremento de las acciones objetales de mayor complejidad. Al inicio del ciclo escolar, entre los niños sin diagnóstico, es decir, los grupos 1A y 2A, prevalecieron las acciones secuenciadas con o sin correspondencia a la aceptación de un rol. Sin embargo, las acciones objetales que caracterizan un rol fueron más frecuentes en el grupo 1A en comparación al grupo 2A. Además, los niños de preescolar 1, siguieron presentando acciones aisladas en el juego con el adulto, siendo que estas acciones prevalecen en el grupo 1B, en comparación al grupo 1A. Por otro lado, se notó un incremento significativo en la frecuencia de acciones secuenciadas en los grupos 1B y 2B, en comparación al juego libre, al paso que aparecen algunas acciones objetales que caracterizan un rol en ambos grupos. Asimismo, en comparación al juego libre inicial, se apreció una diferencia intragrupo estadísticamente significativa para el grupo 1B en lo que se refiere a las acciones secuenciadas ($p=0.08201$).

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, incrementó la frecuencia de acciones objetales que caracterizan un rol (11), en comparación a su juego con el adulto en la primera medida (7). En comparación al juego libre inicial, en el grupo 1B se observó un incremento en la frecuencia de acciones secuenciadas, con diferencia intragrupo estadísticamente significativa ($p=0.08965$), acompañada de una disminución de las acciones aisladas. En el grupo 2B se incrementó la frecuencia de acciones que caracterizan un rol, así como de las acciones secuenciadas, en comparación al juego acompañado inicial. De su parte, el grupo 2A incrementó la frecuencia de acciones que caracterizan un rol y mantuvo constante la frecuencia de acciones secuenciadas, en comparación al inicio del ciclo escolar.

Las Figuras 5 y 6 presentan las gráficas con las secuencias de acciones objetales en los cuatro niveles de complejidad realizadas en el juego libre inicial y final. Las Figuras 7 y 8 presentan las gráficas con las mismas acciones por niveles, pero producidas en el juego con el adulto inicial y final.

Figura 5. Frecuencia de acciones objetales en el juego libre inicial

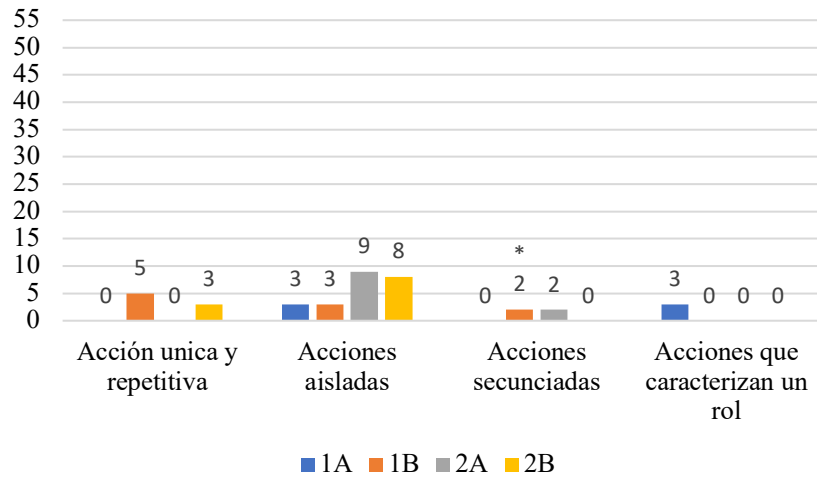


Figura 6. Frecuencia de acciones objetales en el juego libre final

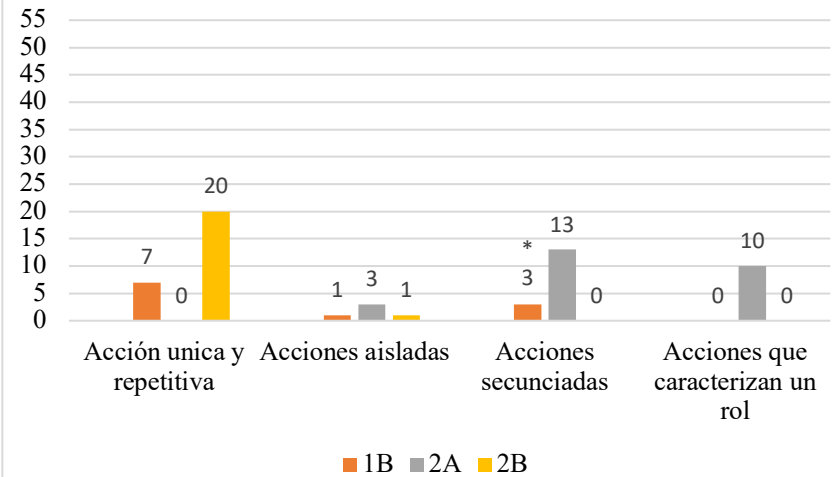


Figura 7. Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto inicial

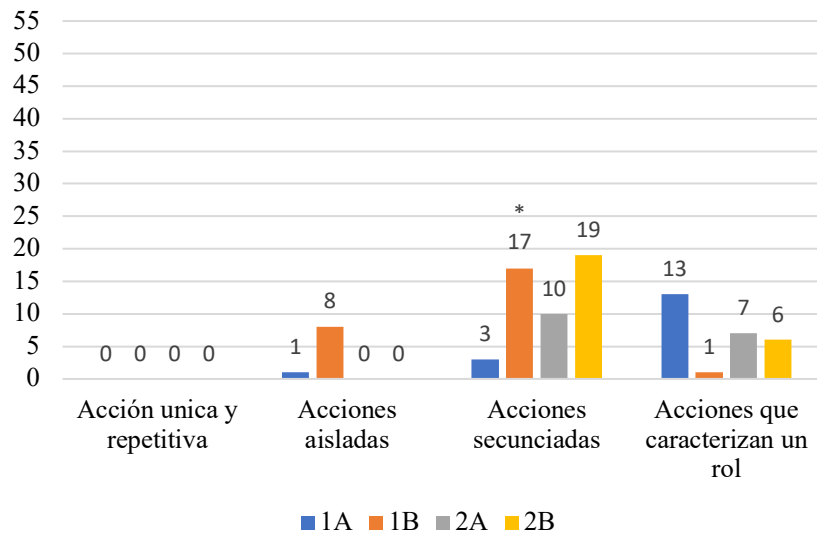
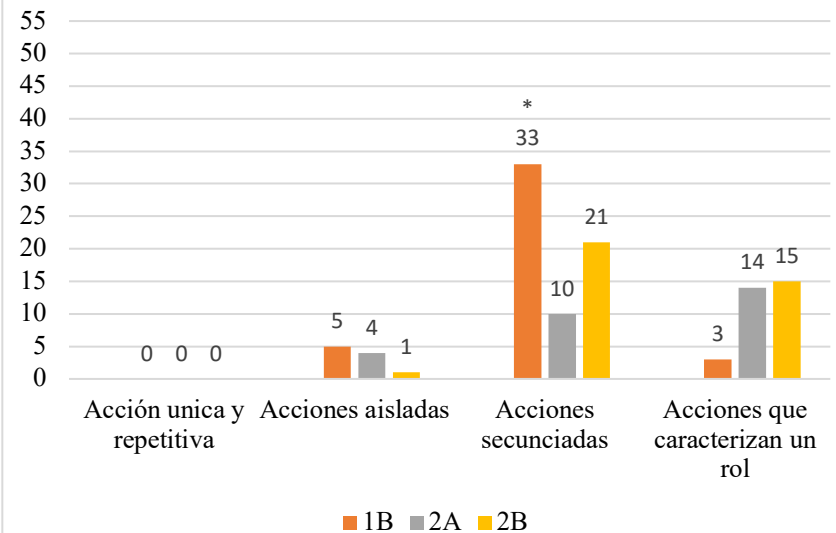


Figura 8. Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto final



Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 1B* (p=0.08201);

Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 1B* (p=0.08965)

4.3 Análisis comparativo de las acciones simbólicas

Tanto al inicio como al final del ciclo escolar, los niños con diagnóstico (grupos 1B y 2B) no produjeron acciones simbólicas en el juego libre. La frecuencia de estas acciones producidas por los niños sin diagnóstico fue bastante inferior que la frecuencia de acciones objetales. Al inicio del ciclo escolar, respecto al grupo 1A, la niña A realizó mención de estado imaginario y la niña C presentó habla protagonizada, sin embargo, su juego libre sucedió después del juego con el adulto. Por otro lado, en el grupo 2A se observó una acción simbólica de cada nivel de complejidad, todas producidas por la niña I. Los demás niños de este grupo apenas produjeron acciones objetales en el juego libre.

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, siguió sin realizar acciones simbólicas en su juego libre, tal como evidenciado en la primera medida. Por otro lado, en la segunda medida, todos los niños del grupo 2A presentaron acciones simbólicas en el juego libre. Dichas acciones fueron variadas, destacándose la frecuencia de acciones de creación de la situación lúdica, mención de estados imaginarios y juego animado con muñecas y peluches. También se apreció una acción con objeto sustituto y otra acción sin apoyo de objetos.

Tomándose en cuenta el juego acompañado, al inicio del ciclo escolar, apenas los grupos 1A y 2A realizaron acciones sin apoyo de objetos. Por un lado, el grupo 1A presentó mayor frecuencia de acciones simbólicas relacionadas a la interpretación de un rol, en comparación al grupo 2A. Por otro lado, el grupo 2A presentó mayor frecuencia de mención de estados imaginarios y juego animado, en comparación al grupo 1A, aunque en este grupo se aprecia una diferencia intragrupo estadísticamente significativa ($p=0.07418$), en comparación al juego libre inicial. En cuanto al nivel más básico de complejidad de las acciones simbólicas en el juego, todos los niños fueron capaces de realizar acciones con

objetos-sustitutos, sin embargo, estas fueron más frecuentes y estadísticamente significativas en el análisis intragrupo en el grupo 1B ($p=0.05327$), debido a que este grupo apenas accedió a este nivel de acción simbólica. Por otra parte, el análisis intergrupo reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos 1A y 1B en lo que respecta a las acciones simbólicas de los niveles 3 y 4 de complejidad ($p=0.0728274$), debido a que dichas acciones no fueron accesibles a los niños del grupo 1B. A su vez, el grupo 2B presentó una mayor frecuencia de acciones de creación de la situación lúdica y juego animado, así como accedió a algunas acciones de interpretación de un rol. Este resultado refleja sobretodo el juego de los niños J y K, particularmente comunicativos.

Al final del ciclo escolar, el niño B, del grupo 1A, en comparación con la primera medida, incrementó la frecuencia de acciones con objetos sustitutos, seguidas de acciones de creación de situación lúdica y juego animado y acciones relacionadas a la interpretación de un rol. En este sentido, el análisis intergrupo del juego acompañado final sugiere una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.01183$) entre el niño B y el grupo 1B en cuanto a la capacidad de asumir un rol. De esta vez, el grupo 1B pudo acceder a todos los niveles de complejidad de las acciones simbólicas, destacándose en las acciones con objetos-sustitutos y en la creación de la situación lúdica y juego animado. Al contrario de la primera medida, el grupo 2A se destacó en las acciones simbólicas relacionadas a la interpretación de un rol, también presentando acciones de los demás niveles de complejidad, en las que se constató una diferencia intragrupo estadísticamente significativa ($p=0.07283$) en lo que respecta a las acciones representativas sin objetos, en comparación con el juego libre final. A su vez, en comparación con el juego acompañado inicial, el grupo 2B incrementó la frecuencia de acciones simbólicas relacionadas con la interpretación de un rol. Asimismo, presentó alta

frecuencia de acciones con objetos sustitutivos y algunas acciones de creación de situación lúdica y juego animado.

Al realizar un análisis cualitativo de las acciones simbólicas del cuarto nivel de complejidad en el juego con el adulto, se observó que, independientemente de su grupo y grado escolar, los niños (B, C, F, G, I, J y K) que accedieron a estas acciones asumieron el rol de forma independiente, a excepción del niño F. Sin embargo, algunos niños necesitaron ayuda externa para utilizar expresiones verbales coherentes con el rol (con los niños B, F y K, el adulto trató de provocar situaciones y diálogos); mantenerse en su rol durante el juego (con los niños F y J, el adulto proponía acciones relacionadas con la temática del juego); y para proponer y utilizar medios simbólicos (con la niña I se aplicó la sugerencia de una acción simbólica, mientras con los niños F y J se aplicó la modelación de la acción). Los niños que accedieron a estas acciones desde la primera medida (B, I y K) y requirieron ayuda externa, en la segunda medida accedieron a todas las acciones descritas de forma independiente.

Los ejemplos que siguen ilustran algunas características de las acciones simbólicas realizadas por los niños de los grupos 1A y 2A:

Ejemplo 5:

(Al inicio del ciclo escolar, la niña A manifestaba su interés por jugar al doctor con la experimentadora y ejemplificaba como tomar una medicina)

N: [Pone la jeringa adentro del bote de medicinas] Este es para meter aquí. Y mira como E.G.B. toma una medicina. [Hace que agarra una medicina en su mano y representa la acción de tomársela llevando la mano a la boca] Ñam. E.G.B. está enferma ¡Achú!

Ejemplo 6:

(Al final del ciclo escolar, el niño H juega al parque de diversiones con la experimentadora, apoyándose de los peluches)

E: Súbete. Súbete a la montaña rusa (habla por el oso) [Ofrece un coche al niño]
N: [Sienta al conejo en el coche y lo mueve muy rápido en el aire, en la representación de la montaña rusa] Vrummmm...
E: ¡Híjole! Esta montaña rusa me da miedo. Va muy rápido (habla por el conejo).
N: [Sigue en la representación de la montaña rusa] Vrummm...Aaah...
E: ¡Ay! ¡Ay! Oye ¿te parece si vamos a comer algo? Porque ya me cansé. ¿Qué podemos comer? (habla por el oso dirigiéndose al conejo)
N: Chalupa (habla por el conejo)
E: Una chalupa ¿En dónde la venderán? (habla por el oso)
N: Hacia allá (habla por el conejo) [Señala una dirección].

Ejemplo 7:

(Al inicio del ciclo escolar, la niña G juega al doctor con la experimentadora, apoyándose de peluches y muñecas para la representación de los roles – juego animado)

N: [Toma el estetoscopio y se lo coloca en el oso] Voy a revisar a ella (se refiere a la muñeca) porque está enferma (habla por el peluche/oso).

E: Ah, está enferma.

N: [Pone el oso a revisar a la muñeca con el estetoscopio] No escucho nada. Mejor tu revísala (habla por el peluche/oso dirigiéndose al otro peluche/conejo)

E: [Coloca el estetoscopio en el conejo] Yo tengo grandes orejas, puede ser que escuche bien (habla por el conejo) [Pone el conejo a revisar a la muñeca con el estetoscopio] Sí tiene un poco de tos (habla por el conejo)

N: Sí. Te vamos a dar una inyección (habla por el oso). [Toma la jeringa] Tiene una mordida aquí, le hacemos así (habla por el oso) [Pone el oso a aplicarle la inyección a la muñeca con la jeringa] Te va a doler poquito (habla por el oso) ¡Aahh! (habla por la muñeca)

E: Ya pasó, ya pasó (habla por el conejo dirigiéndose a la muñeca) ¿Dónde hay un curita para poner aquí? (habla por el conejo dirigiéndose al oso)

N: [Representa la acción de poner un curita en el lugar de la inyección] Y una pastilla (habla por el oso) [Representa la acción de dar una pastilla a la muñeca] Quiere agua (habla por el oso refiriéndose a la muñeca) [Da el agua a la muñeca con la taza. Toma la venda y comienza a colocársela a la muñeca] Así porque tiene una mordida.

Las Figuras 9 y 10 presentan las gráficas con las frecuencias de acciones simbólicas, agrupadas en sus cuatro niveles de complejidad, producidas en el juego libre inicial y final. Las Figuras 11 y 12 presentan las gráficas con las frecuencias de las mismas acciones, pero en el juego con el adulto inicial y final.

Figura 9. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre inicial

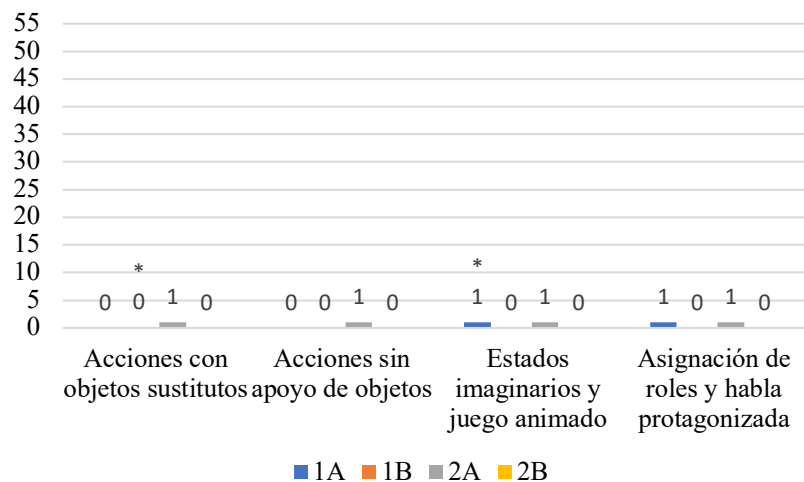


Figura 10. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre final

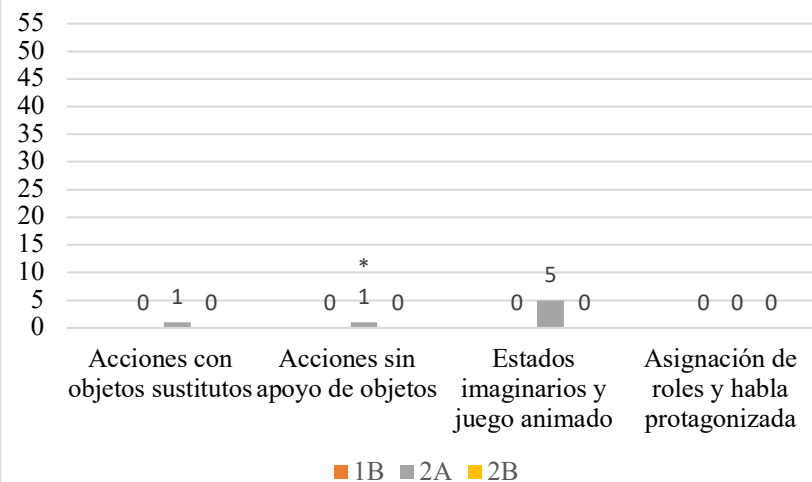


Figura 11. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto inicial

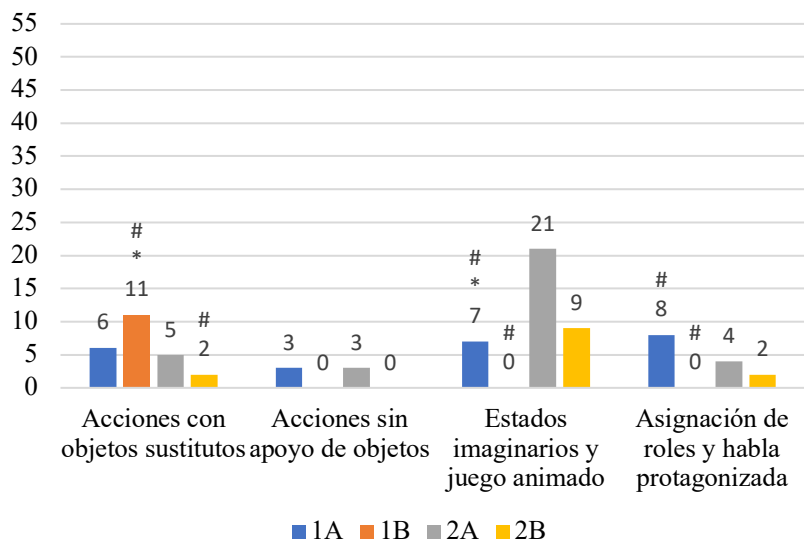
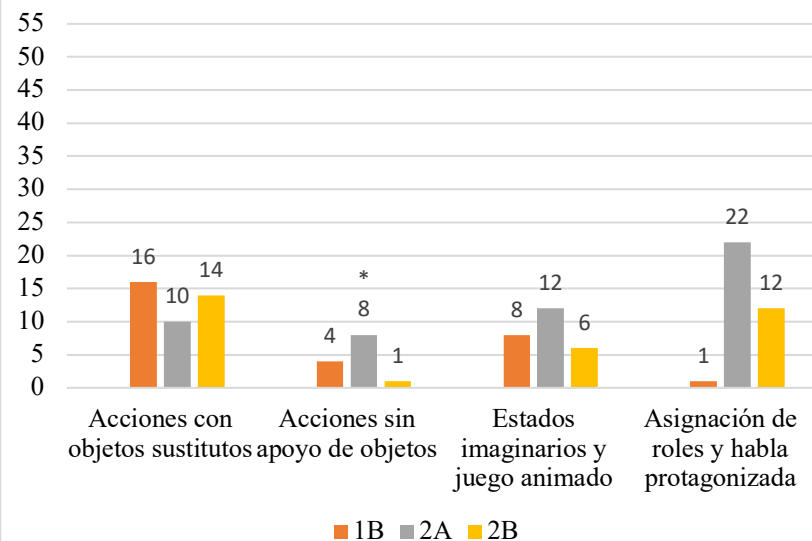


Figura 12. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto final



Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 1A*(p=0.07418); 1B* (p=0.05327); (#) Diferencias intergrupo inicial: Juego acompañado - 1A y 1B (p=0.0728274); 1B y 2B (p=0.0350987)

Nota. (*) Diferencias intragrupo entre juego libre y juego acompañado: 2A*(p=0.07283)

4.4 Análisis cualitativo de los casos clínicos

Los niños que cuentan con un diagnóstico de debilidad funcional del mecanismo de organización secuencial motora (D, E y L) presentaron una tendencia a realizar manipulaciones inespecíficas de los objetos con mayor frecuencia, sobre todo en el juego libre. Esta tendencia se observó tanto al inicio como al final del ciclo escolar. Las acciones objetales producidas en el juego libre, en ambas medidas, por los niños con este diagnóstico eran, en su mayoría, acciones únicas y repetitivas y acciones aisladas, es decir, no vinculadas una a la otra. En el juego con el adulto, estas acciones son superadas por las acciones objetales secuenciadas. Estas características contrastantes entre el juego libre y el acompañado pueden ser apreciadas en los ejemplos que siguen:

Ejemplo 8:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño D realiza manipulaciones y acciones objetales aisladas en su juego libre)

N: [Toma un coche, lo mueve hacia adelante y hacia atrás una vez y lo deja. Vuelve a tomar los bloques y mueve las manos de forma excitada. Toma otro carrito y le gira las llantas, lo pone en el piso y lo mueve hacia adelante y hacia atrás, sin mirarlo]

Ejemplo 9:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño D juega a que prepara la comida con el adulto)

E: ¿Le vas a dar de comer? (se refiere a un peluche)

N: Sí [Junta los tenedores y las tazas. Enseña el tenedor a la experimentadora] Tete.

E: ¿Con este?

N: [Mete los tenedores en las tazas. Pasa una taza a la experimentadora]

E: ¿Este es para mi?

N: [Afirma con la cabeza]

E: ¿Me lo voy a comer yo?

N: [Afirma con la cabeza]

E: ¿Quién preparó la comida?

N: [Hace como que revuelve la comida en la taza y que la come con el tenedor]

E: A ver... [Hace que come la comida] Aumm. ¿Ya te comiste la tuya?

N: [Vuelve a hacer que come de su taza] Aummm.

E: Aummm [Hace que come la comida] ¿Está rico?

N: [Mueve el tenedor dentro de la taza agitadamente]

Ejemplo 10:

(Al inicio del ciclo escolar, el Niño E manipula los objetos en su juego libre)

N: [Toma una ficha, la coloca dentro de su boca y después se la muestra a la experimentadora] Ayu. Ayu. [Toma un coche y lo mueve hacia adelante y hacia atrás repetitivamente] Mmm. [Le gira las llantas al coche. Se lo muestra a la experimentadora] Mamá. [Sigue girando las llantas del coche] Ta. [Conduce el coche en el piso hacia adelante y hacia atrás. Tira otros juguetes con el carro. Lo toma en sus manos, lo toca y se lo acerca a la boca. Vuelve a dejarlo en el piso y lo mueve hacia adelante y hacia atrás] Di di.

Ejemplo 11:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño E realizaba una y otra vez la acción de conducir un coche en el piso y la experimentadora intenta llamar su atención a otros objetos y dirigir su acción con estos)

E: [Enseña una ficha al niño] Mira, te traje una galleta para que te la comieras.

N: [Toma la ficha]

E: ¿Nos la comemos? [Hace que come la galleta/ ficha] Am am am.

N: [También hace que se la come. Pasa las fichas a la experimentadora. Vuelve a tomar el coche y lo mueve hacia adelante y hacia atrás]

E: [Le retira el coche al niño y se le acerca la ficha de nuevo]

N: [Hace que come una galleta/ ficha]. Ti.

E: ¿Quieres tomar un poco de agua? [Pasa una taza al niño]

N: [Toma de la taza]

E: ¿Qué necesitas?

N: Agua [Señala a la otra taza]

E: [Pasa la otra taza al niño]

N: [Toma de la taza] Aaahhhh.

Ejemplo 12:

(Al final del ciclo escolar, el niño L pasa su juego libre manipulando los objetos de manera repetitiva acostado en el piso)

N: [Azota el carrito en el piso. Lo mueve hacia adelante y atrás Toca las llantas. Lo vuelve a mover. Vuelve a tocar las llantas. Lo mueve hacia adelante y atrás. Choca el carrito con el plato. Toma otro carrito y lo mueve. Lo deja y toma la caja de medicinas. La abre, la deja y toma una ficha. La deja y toma la jeringa, la jala, intenta empujarla].

Ejemplo 13:

(Al final del ciclo escolar, al final del juego con el adulto, la experimentadora logra involucrar al niño L en la actividad conjunta de “construir una caseta y cobrar a los conductores que pasen por ahí”)

N: [Intenta pasar un choche por debajo de la construcción con bloques en forma de arco, pero se le dificulta]

E: ¿No? Ah, intentamos pasar el coche por aquí [Asiste al niño]

N: [Tira la construcción al intentar pasar con el coche]

E: Mira, lo hacemos más largo [Amplia el arco] Así, para que pueda pasar el coche. Ahora pasa el coche. A ver, ¿cómo pasa el coche?

N: [Toma el coche y lo pasa por abajo del arco]

E: Bruum.

N: [Choca el coche con la construcción]

E: ¡Uuy! Se rompió [Vuelve a armarlo]

N: [Vuelve a pasar el coche]

E: Es una... caseta. Si pasa por acá tengo que cobrar. Me tienes que pagar 5 pesos.

[Extiende su mano]

N: [Conduce el coche en el piso]

E: ¿Tienes una moneda?

N: [Asiente con la cabeza. Toma una ficha y se la da a la experimentadora]

E: ¿Esta? Ah okey, gracias.

Entre los niños que cuentan con un diagnóstico de debilidad funcional del mecanismo de regulación y control (F y J), apenas el niño F presentó manipulaciones inespecíficas frecuentes en su juego, tanto libre como con el adulto, al inicio y al final del

ciclo escolar. En ambos casos, las acciones objetales más frecuentes en el juego libre fueron las acciones únicas y repetitivas y las acciones aisladas, las cuales fueron superadas en el juego con el adulto por las acciones secuenciadas y por las acciones que caracterizan un rol social específico. Las diferentes intervenciones del adulto en estos casos se aprecian en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 14:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño F presentaba una tendencia a la manipulación inespecífica y la experimentadora le ayudaba orientándole en las acciones culturales con los objetos)

E: [Enseña al niño un plato con fichas adentro y un tenedor] Mira, come tantito.

N: [Mueve las fichas con su mano]

E: Aquí, come. [Da de comer al niño con el tenedor] ¡Ñam!

N: [Toma el tenedor de la mano de la experimentadora y trata de utilizarlo para tomar la ficha. Se le dificulta y la toma con la mano y hace que se la come]

E: Hum. Muy bien. ¡Ñam! ¿Cómo?

N: Hum uga [Observa el tenedor en su mano]

E: Uhum.

N: Hum [Sigue comiendo del plato con el tenedor] Humm.

E: Mira ¿quieres una galleta? [Le ofrece una ficha al niño]

N: [Toma la ficha/ galleta y la mete entre los dientes del tenedor]

E: Comete la galleta ¿Cómo se come? Cómetela [Ofrece la galleta/ ficha en la boca del niño]

N: [Hace que come la galleta/ ficha].

Ejemplo 15:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño J se beneficia de la ayuda de la experimentadora para planear su juego)

E: Ya estoy lista para jugar contigo. ¿Te parece? ¿A que vamos a jugar?

N: A los coches.

E: A los coches. Entonces ¿yo soy el coche verde y tu eres el coche blanco? [Cada uno toma su coche]

N: Sí.

E: Y ¿cómo se va a llamar su coche blanco?

N: Como la camioneta de mi tía blanca es...es... humm... se llamaba ford, ford se llamaba, pero ahora se llama una nueva...es la componieron.

E: Oye, fíjate. Este que es el verde yo le voy a poner Pachito. ¿Cómo se va a llamar tu coche?

N: Ford, el coche.

E: ¿Ford?

N: ¡Ops! Falta una llanta.

E: Después la buscamos no te preocupes. [Conduce el coche en el piso] Vrummmm pipi. ¡Hola, Ford! ¿Cómo estás?

N: Se cayó mi llanta.

E: ¿Cómo? ¿Se te cayó tu llanta? ¿E igual puedes andar sin tu llanta?

N: Sí.

E: ¿Eh? Vamos a dar la vuelta. ¿Dónde vamos a ir, Ford?

N: Acá. [Señala una dirección].

Respecto a la debilidad funcional del mecanismo de activación cortical inespecífica, el niño E presentó fluctuaciones más evidentes en su tono de activación cortical durante su estadía en la escuela, lo que se reflejó en su juego de una forma peculiar. En ambas situaciones de juego libre, al inicio y al final del ciclo escolar, se conservó relativamente estable la frecuencia de manipulaciones inespecíficas y de acciones objetales únicas y repetitivas. Por otro lado, en lo que se refiere al juego con el adulto, se evidenció un incremento de las manipulaciones inespecíficas en la segunda medida. En este caso, se podría suponer una posible influencia de la medicación que el niño utilizó a lo largo del ciclo escolar. Durante la segunda medida, el niño se encontraba adinámico, no presentaba iniciativa de interactuar con el adulto, sus respuestas a las propuestas eran lentas y se encontraba frecuentemente en una postura corporal (se acostaba en el piso) que dificultaba la actividad conjunta con el adulto. Sin embargo, aún

así se apreció el incremento de las acciones objetales secuenciadas, tomándose en cuenta la comparación entre el juego con el adulto al inicio y al final del ciclo escolar. Lo anterior se evidencia en el ejemplo que sigue:

Ejemplo 16:

(Al final del ciclo escolar, el niño E no presentaba iniciativa para jugar y se encontraba acostado en el piso manipulando los objetos. La experimentadora le animaba y dirigía su acción con los objetos)

E: ¿Cómo tomamos agua? [Toma de su taza] Shuuu.

N: [Acerca la taza a su cara, pero sigue manipulándola]

E: ¿Cómo? Inténtalo tú [Con su mano, ayuda el niño a llevar la taza a su boca]

N: [Toma de la taza]

E: Shuu... Muy bien.

N: Shuuu... ¡Ah!

E: ¿Está rico? ¿Sabe rico?

N: Sí.

E: Sí ¿verdad? Otra vez. A ver... [Toma de su taza] Shuuu... ¡Ah! [Choca la taza con la del niño] Ahora tú [Toma de su taza otra vez] Shuuu... ¡Ah!

N: [Mueve la taza en el aire y hace como que sirve algo en la taza de la experimentadora]

E: Ay ¿me serviste? Ay ¡gracias!

Por su parte, el niño J tiene otro perfil, en el cual todos los estímulos externos del ambiente a su entorno le llaman la atención y siempre son comentados por él, que los relaciona con algún acontecimiento o experiencia personal, dado que este niño también presenta debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad. De esta manera, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, este niño produjo acciones objetales únicas y repetitivas y acciones aisladas en su juego libre. En la situación de juego con el adulto surge una mayor variedad de acciones y se incrementa el nivel de complejidad de estas, llegando a producir, en la segunda medida, acciones objetales y simbólicas que caracterizan un rol social.

El ejemplo que sigue permite evidenciar las características de las acciones en el juego libre comentadas anteriormente:

Ejemplo 17:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño J, durante su juego libre empezó a platicar con la experimentadora acerca de la ausencia de una compañera en el salón. El niño fue direccionado a jugar con los objetos presentados)

N: [Pone el tenedor adentro del plato] Y tal aquí... y ¿qué cocino con esto?

E: Como tú quieras.

N: [Prepara la comida en el plato con el tenedor] Oye...sonó algo.

E: Si sonó algo de ahí arriba, ¿vale? No te preocupes.

N: Con qué yo voy ... que hacer eh... [Vuelve a preparar la comida con los cubiertos y los platos] Sonó algo como tu tu tu tu. Que algo...que algo... sonó algo [Toma un coche y lo conduce en el piso].

Por otro lado, la debilidad del mecanismo de análisis y síntesis cinestésicas parece no influir de manera significativa en el desarrollo del juego del niño K, debido a que este niño accede a acciones objetales y simbólicas de mayor complejidad en el juego con el adulto y no presenta acciones objetales únicas y repetitivas. Esto se evidencia en el ejemplo que sigue:

Ejemplo 18:

(Al inicio del ciclo escolar, el niño K planea jugar al doctor con la experimentadora)

E: ¿A qué quieres jugar conmigo?

N: Este y este [Señala los peluches]

E: Ah con el conejo y el osito. ¿Y a qué vamos a jugar?

N: [Toma el estetoscopio] Al doctor.

E: ¿Quién va a ser el doctor?

N: Yo.

E: ¿Y quién es el paciente?

N: [Señala a las muñecas] E e y e (este y este)

E: ¿Las muñecas?

N: Sí.

E: Hola, doctor (habla por la muñeca)

N: Hola [Se coloca el estetoscopio en su cuello]

E: Me siento mal ¿Me puedes examinar? (habla por la muñeca)

N: Sí [Saca la jeringa del bote de medicinas] Espérame [Revisa a la muñeca con el estetoscopio].

E: ¿Qué tiene?

N: Calentura. Una calentura [Se quita el estetoscopio] Ahora necesito este [Toma la jeringa]

E: ¿Le vas a dar una medicina?

N: Sí [Aplica una inyección en la muñeca] Ya.

En cuanto al desarrollo de las acciones simbólicas, se observó que, independientemente del diagnóstico, apenas los niños que lograron ampliar su vocabulario, de forma comprensiva y expresiva (D, F, J y K), pudieron acceder, durante el juego con el adulto, al final del ciclo escolar, a niveles más complejos de acciones simbólicas como son las acciones sin apoyo en objetos, la creación del significado lúdico de las acciones en el juego, la mención de estados imaginarios, el juego animado con muñecas y peluches e incluso la capacidad de distribuir roles y protagonizar un rol social en juego. Los ejemplos que siguen permiten constatar lo expresado anteriormente:

Ejemplo 19:

(Al final del ciclo escolar, el niño D juega a preparar comida para las muñecas con la experimentadora)

E: ¿A qué vamos a jugar?

N: Ese [Atrita las fichas entre sus dedos]

E: ¿Con esas? Vamos a jugar a que preparamos la comida.

N: Sí.

E: ¿Qué vamos a preparar?

N: Huodos (huevos) [Junta las fichas con la experimentadora]

E: ¿Cuáles van a ser los huevos?

N: Rojo.

E: Ok [Seleccionan las fichas rojas y las ponen en un plato]

N: [Pone tres fichas rojas en otro plato] Tles huodos (Tres huevos)

E: Muy bien. Vamos a poner sal. Ponle sal.

N: [Utiliza el tenedor como salero y hace que hecha sal al huevo] Shi shi shi.

E: Hay que revolverlo. Aquí revuélvelo. Revuelve con su tenedor.

N: [Revuelve los huevos/fichas con su tenedor]

E: Muy bien.

N: Ma ese.

E: ¿Qué le pusiste?

N: Aaaaah... salsa.

E: ¡Salsa! ¡Que rico! Muy bien.

Ejemplo 20:

(Al final del ciclo escolar, el niño F y la experimentadora jugaban al doctor cuando el niño cambió su interés por jugar a que prepara comida a las muñecas)

E: Oye, la niña tiene hambre. ¿Le damos de comer?

N: Chi, di come (sí, de comer) [Sacude los juguetes y los empuja]

E: Si, de comer. Mira, aquí en este plato le preparamos comida. ¿Qué le preparamos?

N: [Con la mano revuelve algo adentro del plato. Toma a la muñeca] Ua tota (una torta).

E: ¿Una torta?

N: [Da de comer a la muñeca acercando su cara al plato] ¡Mmm, ico (rico)!

Ejemplo 21:

(Al final del ciclo escolar, el niño J juega al doctor con la experimentadora y aplica una inyección con la jeringa a una muñeca/ paciente)

E: ¿Qué ponemos para que se cure?

N: Pues... [Manipula la jeringa] Pues... no sé.

E: ¿Tienes una curita?

N: [Busca algo entre los juguetes]

E: ¿Dónde está la curita?

N: Aquí [Hace que toma algo del piso]

E: Pónsela.

N: [Coloca la curita en el lugar en que aplicó la inyección en la muñeca]

E: Ah, muy bien [Trae a un nuevo paciente, el oso/ peluche] Y ahora, este se enfermó de su pancita. Le duele mucho, mucho la pancita. ¿Lo revisas?

N: Mhum [Se coloca el estetoscopio y se le cae] ¡Uy! [Vuelve a ponérselo y revisa al oso/ peluche con el estetoscopio]

E: ¿Qué le parece doctor?

N: Pues me parece que... que... que... mmm... que su pancita... se está... que está sonando muy fuerte su pancita [Se quita el estetoscopio]

E: ¿Qué puede ser?

N: Pues pues... que come muchos dulces de estos [Señala las fichas]

E: Ah, los dulces. Ya no le voy a dar más de estos.

Ejemplo 22:

(Al final del ciclo escolar, el niño K asume el rol de ayudante de la doctora, la experimentadora, con apoyo de las muñecas)

E: ¡Hola, buenas tardes! Me duele un poco mi cabeza. ¿Me podrían ayudar? (habla por la muñeca)

N: Sí.

E: Señor ayudante, ¿como vamos a empezar a revisarla?

N: ¿Con un bloque?

E: ¿Con este? [Le pasa un bloque al niño] ¿Qué va a hacer? ¿Qué es esto?

N: [Golpea en la rodilla de la muñeca con el bloque]

E: Vamos a checar sus piernas [Revisa los reflejos de la paciente/muñeca con un bloque y pasa el bloque al asistente] A ver ... chécalas usted.

N: [Golpea en la rodilla de la muñeca con el bloque]

E: Despacito. Por que si no vamos a lastimar a la paciente. Sus piernas están bien ¿no? Vamos a curarle la cabeza. Vamos a tomarle la temperatura. ¿Con que podemos tomarle la temperatura?

N: Con esto [Toma el tenedor]

E: Perfecto. Ponle el termómetro ayudante.

N: [Checa la temperatura de la paciente/muñeca con el termómetro/tenedor].

Los niños que menos avanzaron en el desarrollo del lenguaje (E y L) apenas accedieron a las acciones con objetos sustitutivos, ante modelo y animación del adulto, tanto en la primera medida como en la segunda. Lo anterior se observa en los ejemplos siguientes:

Ejemplo 23:

(Al final del ciclo escolar, la experimentadora animaba el niño E a jugar a que cuidan a las muñecas, las alimentan y después las bañan)

E: ¿Ya? ¿Ya no quiere? Ah ok. Oye, vamos a bañar a la muñeca ¿sí? [Pasa un bloque al niño] Ponle shampoo. En la cabeza, pónselo.

N: [Aplica el shampoo/ bloque en la cabeza de la muñeca]

E: ¡Muy bien! Eso. Tállale bien [Pasa otro bloque al niño] Ahora ponle jabón en el cuerpo.

N: [Aplica el jabón con el mismo bloque anterior].

Ejemplo 24:

(Al final del ciclo escolar, el niño L conducía un coche en el piso y la experimentadora le animaba a jugar)

N: [Toma un coche, lo mueve hacia adelante]

E: [Toma otro coche] Vruuum... Mira, se cayó una llanta [Muestra que el coche no tiene una llanta] ¿Lo llevamos al taller?

N: [Asiente con la cabeza]

E: Para que lo arreglen. ¿Me lo podrías arreglar? ¿Sí?

N: [Asiente con la cabeza]

E: ¿Me puedes arreglar mi coche?

N: [Toca en donde falta la llanta]

E: [Toma una ficha] Imagínate que esta es una llanta nueva. ¿Me la pones?

N: [Toma la ficha, la coloca en donde falta la llanta y le da vueltas].

Las Tablas que se presentan enseguida permiten la observación de las frecuencias de acciones producidas por los niños con dificultades en las dos condiciones de juego, libre y acompañado, y en las dos medidas de tiempo, inicial (I) y final (II).

Tabla 11. Frecuencia de acciones en el juego libre

Grupo	Niño	Dx	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
			I	II	I	II	I	II	I	II
1B	D	OSM	10	1	1	1	5	4	0	0
	E	OSM; ACI	6	7	0	1	5	5	0	0
	F	RC	7	6	0	0	0	2	0	0
2B	J	ACI; RC	0	0	0	0	6	5	0	0
	K	ASC	1	0	0	2	2	0	0	0
	L	OSM; ASC	6	2	0	0	3	16	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 12. Frecuencia de acciones en el juego con el adulto

Grupo	Niño	Dx	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
			I	II	I	II	I	II	I	II
1B	D	OSM	2	1	0	0	8	10	5	18
	E	OSM; ACI	1	8	1	0	8	13	4	3
	F	RC	6	5	0	0	9	18	2	8
2B	J	ACI; RC	0	0	0	0	5	9	7	6
	K	ASC	0	0	0	0	9	6	6	22
	L	OSM; ASC	4	4	0	0	11	22	0	5

Nota. Elaboración propia

Tabla 13. Frecuencia de acciones objetales en el juego libre

Grupo	Niño	Dx	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
			I	II	I	II	I	II	I	II
1B	D	OSM	0	0	3	1	2	3	0	0
	E	OSM; ACI	5	5	0	0	0	0	0	0
	F	RC	0	2	0	0	0	0	0	0
2B	J	ACI; RC	0	5	6	0	0	0	0	0
	K	ASC	0	0	2	0	0	0	0	0
	L	OSM; ASC	3	15	0	1	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 14. Frecuencia de acciones objetales en el juego con el adulto

Grupo	Niño	Dx	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
			I	II	I	II	I	II	I	II
1B	D	OSM	0	0	1	3	6	7	1	0
	E	OSM; ACI	0	0	5	2	3	11	0	0
	F	RC	0	0	2	0	8	15	0	3
2B	J	ACI; RC	0	0	0	0	5	0	0	9
	K	ASC	0	0	0	0	3	0	6	6
	L	OSM; ASC	0	0	0	1	11	21	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 15. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego con el adulto

Grupo	Niño	Dx	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
			I	II	I	II	I	II	I	II
1B	D	OSM	5	11	0	2	0	5	0	0
	E	OSM; ACI	4	3	0	0	0	0	0	0
	F	RC	2	2	0	2	0	3	0	1
2B	J	ACI; RC	2	1	0	1	5	2	0	2
	K	ASC	0	8	0	0	4	4	2	10
	L	OSM; ASC	0	5	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

4.5 Resumen de los resultados

Los resultados descritos previamente nos permiten concluir que la participación del adulto en el juego siempre favoreció el incremento de las acciones objetales y simbólicas en todos los grupos. Por ende, este criterio concentra la mayor ocurrencia de diferencias estadísticamente significativas intragrupos, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. El efecto de esta interacción con el adulto se refleja también en el análisis de las acciones objetales y simbólicas por niveles de complejidad.

La frecuencia de las acciones objetales de mayor complejidad (acciones secuenciadas; acciones que caracterizan un rol) incrementan en todos los grupos ante la

participación del adulto. Asimismo, la frecuencia de dichas acciones en la segunda medida supera a la inicial.

Las acciones simbólicas en ambas medidas fueron accesibles a todos los niños con la participación del adulto en el juego. Sin embargo, las acciones con objetos sustitutos fueron más frecuentes entre los niños con dificultades en el desarrollo en comparación con los niños que presentan un desarrollo típico. Aunado a esto, al inicio del ciclo escolar, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos 1B y 2B en lo que respecta a estas acciones simbólicas de menor nivel de complejidad. Esto se debió a que los niños del grupo 1B presentaban pobre desarrollo verbal en comparación a los demás niños. Por esta misma razón, se encontraron también diferencias significativas entre los grupos 1A y 1B en cuanto a los niveles más complejos de las acciones simbólicas (configuración de la situación lúdica y juego animado; juego de roles), ya que el grupo 1B no accedió a estas acciones en la primera medida. No obstante, al final del ciclo escolar, todos los grupos accedieron a todos los niveles de las acciones simbólicas en el juego con el adulto, así como se incrementó la frecuencia de dichas acciones en comparación a la medida inicial.

Es importante mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de preescolar 1 y preescolar 2 sin dificultades en el desarrollo. Mas bien estas diferencias se apreciaron en la comparación de los grupos con y sin dificultades y entre ambos grupos de niños con dificultades, dadas las características diversas de estos grupos.

En conclusión, aunque las acciones objetales y simbólicas hayan incrementado en la segunda medida en comparación con la primera, esto solo fue significativo ante la condición de juego acompañado. Esto nos permite afirmar que la vía para el desarrollo

de las formas más complejas de juego pasa necesariamente por la interacción con el adulto
– modelo de las acciones culturales humanas.

5. Discusión

A partir de los resultados presentados, la discusión será planteada de tal forma que se puedan contestar las preguntas que surgen de los objetivos y supuestos de esta investigación. Inicialmente se discutirán las diferencias apreciadas en las acciones objetales y simbólicas respecto a la comparación de las situaciones de juego libre y acompañado. Posteriormente, se discutirán las principales diferencias entre las medidas inicial y final y, por último, se analizarán las diferencias entre los grupos con y sin dificultades en el desarrollo.

5.1 Las acciones objetales y simbólicas en el juego libre y en el juego con el adulto

Considerando la situación de juego libre, al final del ciclo escolar, se evidenció que los niños con desarrollo típico (grupos 1A y 2A), independientemente del grado, presentaron un incremento en la complejidad de las acciones objetales, las cuales fueron más frecuentes que las acciones simbólicas. Por lo tanto, en el juego libre, se observó una tendencia a que estas acciones simbólicas no aparecieran y, si acaso sí, no se desplegaban. De igual manera, las emisiones verbales, tanto las que atribuyen sentido a las acciones simbólicas como las que concretan diálogos entre muñecos o personajes imaginarios, se encontraron reducidas y abreviadas.

Esta desproporción entre las acciones objetales y simbólicas se podría explicar por el hecho de que las últimas están más relacionadas con la creación de una situación lúdica, la cual está esencialmente vinculada a la naturaleza social del juego. Cuando el juego se da en un colectivo de niños es necesario crear nuevos significados a los objetos y ponerse de acuerdo entre todos los participantes del juego en cuanto al uso simbólico sugerido (Hakkarainen y Bredikyte, 2008). La mención de estados imaginarios y el habla

protagonizada, cuando se asume un rol, aparecen para dar sentido y coherencia al juego colectivo. Aun así, es posible que el niño juegue solo, pero interactúe con participantes imaginarios, lo que va a suceder primordialmente en un plano interno (Smirnova y Ryabkova, 2010), de tal forma que, las emisiones verbales, que dan significado a la situación lúdica creada y mantienen un cierto “diálogo” con el otro imaginario, poco a poco se reducen y, en ocasiones, la actividad del niño sigue como si verbalizara para sí mismo (lenguaje interno), lo que se evidencia en una estructura más abreviada del lenguaje. Todo esto es coherente con los resultados del juego libre obtenidos en esta investigación.

En cuanto al incremento en la complejidad de las acciones simbólicas en el juego libre, este se observó apenas en el grupo 2A, debido a que, dentro de las condiciones ideales del experimento (primero juego libre y después juego con el adulto), los niños de los demás grupos no produjeron acciones simbólicas en su juego libre. Las acciones simbólicas que se observaron en el grupo 1A, al inicio del ciclo escolar, resultan de una influencia del juego previo con el adulto en las acciones producidas en el juego libre realizado posteriormente. Esto pone en evidencia la influencia de la zona de desarrollo próximo en las acciones independientes posteriores (Vygotski, 2012a).

Los resultados obtenidos en cuanto al juego con el adulto, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, evidencian que en todos los grupos hubo un incremento en la frecuencia y complejidad de las acciones objetales y simbólicas. Específicamente, las acciones objetales fueron más frecuentes entre los niños con algún diagnóstico (grupos 1B y 2B), mientras las acciones simbólicas fueron más frecuentes entre los niños sin dificultades (grupos 1A y 2A).

En lo que respecta a la propuesta y uso de medios simbólicos se evidenció que los niños sin dificultades, que requirieron alguna ayuda externa, accedieron con la sugerencia

de una acción por parte del adulto. Al contrario, los niños con algún diagnóstico, sobretodo los que presentaban pobre desarrollo verbal, requirieron el modelo de la acción en la actividad conjunta. Dicho esto, la prevalencia y autonomía con que realizan las acciones objetales, en comparación con la poca o ausente iniciativa para las acciones simbólicas, entre los niños con algún diagnóstico, parece indicar que estas últimas son más sensibles a la participación del adulto en juego, por lo que, las acciones simbólicas estarían en la zona de desarrollo próximo de estos niños.

Lo anterior pone en evidencia la mediatización de la actividad que se da en el espacio intersíquico (Vygotski, 2012a), de manera que, en un inicio, el adulto orienta externamente la actividad del niño con los objetos en la acción conjunta (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2019). Es el modelo de la acción con los objetos que permite al niño asimilar las propiedades de este objeto, lo que genera en el niño una imagen, una representación, de la acción. Cuando esto sucede, el adulto cambia su rol e interviene con instrucciones verbales (Elkonin, 2002).

Tomándose en cuenta que la condición de la participación del adulto en el juego fue determinante para el incremento de las frecuencias de acciones objetales y simbólicas en todos los grupos en ambas medidas y que, bajo este criterio, se concentran las diferencias intragrupos y intergrupos más significativas de esta investigación, se puede confirmar el primer supuesto planteado. Independientemente de la forma como se da el desarrollo del niño, con o sin dificultades, la participación del adulto en el juego conduce al niño a su zona de desarrollo próximo y esto favorece la aparición de acciones de mayor complejidad, socialmente orientadas y mediatizadas. Esto encuentra respaldo en muchos autores del marco de la psicología histórico-cultural (Elkonin, 1980; Vygotski, 2009, 2012a, 2014; González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014; Akhutina y

Romanova, 2017; González-Moreno y Solovieva, 2017; Solovieva y Quintanar, 2012, 2017a, 2019).

No obstante, el tema de la participación del adulto en el juego del niño en la psicología siempre fue un punto polémico en el cual se presentan muchas divergencias al tratarse de contestar a la pregunta: ¿Qué tanto el adulto puede y debe participar en el juego del niño? Autores de otros enfoques, como la psicología evolutiva (Greve y Thomsen, 2016), por ejemplo, defienden la importancia del juego libre como un predictor de la mayor adaptabilidad a los problemas y el éxito social. Otros, desde la epistemología genética y de la psicopedagogía, destacan la orientación del juego a la satisfacción individual, dada a su motivación intrínseca (Piaget, 1961; Froebel, citado en Bruce, 2017). Algunos autores que consideran la participación del adulto en la actividad lúdica infantil la retoman con la idea de mínima influencia, disminuyendo el rol del adulto a un coparticipante que ofrece las condiciones y oportunidades para el desarrollo del juego (Whitebread, 2012), así como para el desarrollo general del niño y su calidad de vida, de forma no guiada, adentrando en la imaginación infantil (Lindqvist, 1996, 2001).

Al contrario, la psicología histórico-cultural reconoce que la participación del adulto debe favorecer al máximo el desarrollo del juego, lo que implica que el adulto esté atento a las oportunidades de crear nuevas situaciones a los niños y a la vez, darles espacio para que manifiesten su iniciativa propia, sin que esto signifique esperar que el niño por sí mismo presente formas más maduras de juego (Elkoninova, 2016). El juego, como cualquier otra actividad cultural, no surge de forma espontánea y tampoco por una motivación intrínseca, sino más bien está motivado por actuar como el adulto y orientado al desarrollo de las acciones culturales humanas (Leontiev, 2010b; Solovieva y Quintanar, 2017). El desarrollo del niño sólo es favorecido por esa actividad cuando el adulto

(padres, educadores o terapeutas) la organiza considerando las necesidades particulares de cada niño (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2019).

Desde este enfoque, aunque cada niño tenga su propia experiencia de vida y lo exprese en su juego libre, este es considerado como una actividad configurada al azar, sin que los niños diferencien los estímulos relevantes de los irrelevantes y, por esta razón, no favorece el desarrollo de formas organizadas de la actividad. El juego dirigido por el adulto posibilita al niño regular su actividad, someterse a reglas sociales y direccionar su atención al objeto de la actividad conjunta, lo que favorece no sólo el desarrollo de formas más maduras de juego, como también el desarrollo psicológico del niño como un todo (Elkonin, 1980; González-Moreno *et al.*, 2014; Elkoninova, 2016). El juego, como cualquier actividad típicamente humana, es una actividad productiva, que conduce a transformaciones en el medio y, sobretodo, en el sujeto mismo (Galperin, 2019a).

Una vez que se reconoce que la participación del adulto en el juego no sólo es benéfica, como es necesaria, surge otra pregunta: ¿Qué formas de intervención favorecen el desarrollo de las acciones objetales y simbólicas en el juego? Algunos autores sugieren dos formas, una directa y otra indirecta, ambas aplicadas en esta investigación. El adulto puede intervenir inicialmente de manera directa, como a través de la sugerencia de acciones específicas pertinentes a los roles, así como ofrecer el modelo de la acción con medios concretos y simbólicos en la actividad misma, de manera conjunta con el niño. Por otro lado, estas intervenciones también pueden ser indirectas, cuando el adulto utiliza su lenguaje externo para apoyar al niño en la creación de la situación lúdica, en la distribución de los roles y secuenciación de las acciones pertinentes, a través de preguntas que orientan el niño en las condiciones del juego. Posteriormente, lo que se espera es que el niño pueda desplegar la actividad partiendo de la iniciativa propia y apoyándose en su

lenguaje externo (Pentti y Milda, 2008; González-Moreno et al., 2014; Loizou y Avgitidou, 2014; Loizou, 2017).

5.2 Cambios en las acciones objetales y simbólicas a lo largo del ciclo escolar

La comparación de las dos medidas, inicial y final, evidencia una condición que de entrada influyó en el tiempo de permanencia en el juego libre y, consecuentemente, en la oportunidad de que los niños presentaran mayor frecuencia de acciones. Al inicio del ciclo escolar, sobre todo los niños de preescolar 1 sin dificultades (grupo 1A) no pudieron permanecer por el tiempo completo en el juego libre y requerían de forma constante la participación del adulto. En contraste, aunque los niños de preescolar 2 sin dificultades (grupo 2A) invitaran al adulto a jugar con ellos, fácilmente se les convencía de esperar un poco más.

Algunos autores señalan que existe una relación entre la duración del juego en el tiempo y la importancia individual de un motivo, con valor afectivo, para el niño (Smirnova y Ryabkova, 2010; Glozman y Konina, 2014). Una vez que el motivo del juego es la comunicación social con el adulto y con los coetáneos (Solovieva y Quintanar, 2017a) y en la actividad comunicativa surge necesariamente la conexión entre un mínimo de dos personas, realmente se espera que los niños permanezcan por más tiempo en el juego cuando este sucede de forma colectiva o en pares. En este estudio, la diferencia observada entre los grupos 1A y 2A radica en el tiempo de escolarización. Los niños que están escolarizados a más tiempo (segundo de preescolar) poseen más autonomía y mejor manejo emocional que los niños que apenas ingresan a la escuela. De esta forma, al final del ciclo escolar esta diferencia fue suavizada.

En cuanto a la frecuencia de acciones objetales y simbólicas, aunque hayan incrementado en la segunda medida en comparación con la primera, esto solo fue

significativo ante la condición de juego acompañado. Aún así, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de preescolar 1 y preescolar 2 sin dificultades de desarrollo. Sin embargo, en lo que respecta a las acciones simbólicas, se encontró significancia estadística solamente en el grupo 2A, comparando las medidas inicial y final.

Estos datos reiteran la importancia de la participación del adulto para el desarrollo de las acciones más complejas en el juego. Además, nos señalan que no es el tiempo *per se* el que se encarga de los cambios en la actividad del niño, como si el proceso de desarrollo sucediera de adentro hacia afuera y se hubiera que esperar los periodos de maduración genéticamente determinados, como se observa en la teoría de Piaget (1961). Desde la psicología histórico-cultural, el desarrollo se da de afuera hacia adentro, por lo que el medio social es el estímulo que ejerce mayor influencia sobre la maduración cerebral, el desarrollo de los procesos psíquicos y de las formas más complejas de las acciones en el juego (Vygotski, 2010, 2012a; Venguer y Ibatullina, 2013; Díaz, 2019).

El hecho de que las acciones simbólicas se hayan desarrollado de forma más expresiva entre los niños del grupo de preescolar 2 sin dificultades, también nos indica que hay una probable influencia del tiempo de escolarización en la frecuencia de dichas acciones en el juego de estos niños. Además, cualitativamente la diferencia radica en que los niños de este grado, con desarrollo típico, presentan mayor autonomía e iniciativa para el uso de los medios simbólicos, cuando comparados a los niños de preescolar 1, también sin dificultades. Es importante recordar que la propuesta pedagógica de la escuela a que frecuentan estos niños trabaja con la formación de la actividad de juego en los grados de preescolar. Por lo tanto, es coherente que los niños que estén más tiempo beneficiándose de este programa accedan con más autonomía a los niveles más complejos de las acciones en el juego. De esta forma, al final del ciclo escolar, se evidenció un incremento más

expresivo de las acciones simbólicas del cuarto nivel de complejidad (juego de roles) en el grupo 2A, siendo notable la independencia (sobre todo de las niñas G e I) en lo que respecta a la aceptación del rol, a la expresión verbal coherente con el rol, al mantenimiento del objetivo durante el juego, a la presencia de iniciativa para la creación de la situación lúdica, así como en cuanto al uso de los medios simbólicos y concretos en la caracterización de su rol.

El análisis comparativo de los grupos reveló diferencias significativas entre los grupos con y sin dificultades y entre ambos grupos de niños con dificultades, dadas sus distintas características, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. Para la mejor comprensión de estas diferencias, el próximo apartado de esta discusión presentará las características de las acciones objetales y simbólicas de acuerdo con los casos clínicos.

5.3 Características de las acciones objetales y simbólicas en los niños con y sin dificultades en el desarrollo

Los resultados obtenidos en el juego libre, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, entre los niños con diagnósticos de debilidad funcional de los mecanismos de organización secuencial motora (D, E y L), regulación y control de la actividad (F y J) y activación cortical inespecífica (E y J), muestran una alta frecuencia de manipulaciones inespecíficas, así como acciones objetales únicas y repetitivas y aisladas.

Como se sabe, el “mecanismo” corresponde al nivel psicofisiológico de la actividad, es decir, no se refieren solamente al desarrollo estructural/anatómico del cerebro, sino que tienen un importante papel en las acciones psicológicas, dirigidas a un objetivo (Solovieva y Quintanar, 2017b). En la edad preescolar, el juego es la actividad rectora y, sobre su base, se desarrollan los mecanismos psicofisiológicos que se conforman en sistemas funcionales (Leontiev, 2009). Por lo mismo, es importante

considerar las características de las acciones objetales y simbólicas en el juego de los niños según el mecanismo débil, dando a conocer el efecto sistémico de cada síndrome neuropsicológico.

En esta investigación, los niños D, E y L, con debilidad funcional del mecanismo de organización secuencial motora, presentaron una tendencia a realizar más acciones inespecíficas y reiterativas, sobretodo en su juego libre. Ante la debilidad funcional de este mecanismo se encuentra alterado el carácter organizado y secuenciado de la ejecución de las acciones motoras, lo que repercute no sólo en la manipulación objetal, como también en el desarrollo del lenguaje expresivo. Además, el carácter repetitivo de las acciones configura una perseveración, la repetición de un estereotipo motor sin que se logre interrumpir la inercia del movimiento o acción iniciada. Dichas perseveraciones dificultan el paso de una acción a otra o de un elemento motor a otro dentro de una misma acción (Luria, 1981, 2005).

Por otro lado, en los casos de los niños F y J, con debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad, se apreció que la frecuencia de manipulaciones inespecíficas y de acciones objetales repetitivas emitidas por el niño F se deben a conductas impulsivas, regidas por la acción inmediata con los objetos que llaman la atención, y a la dificultad en la regulación emocional, que se expresaba en conductas de rechazo a los juguetes (patearlos, aventarlos) y en el empleo de interjecciones con entonación de agresividad, debido a que el niño F no disponía de formas verbales más desarrolladas para identificar sus estados emocionales y manifestar su descontento de forma comprensible para terceros. A su vez, la frecuencia de acciones objetales repetitivas y aisladas en el juego libre del niño J se explica por la alteración de la selectividad de los estímulos relevantes e inhibición de los secundarios, lo que comprometía su capacidad de mantener por sí mismo el objetivo de la actividad.

En la edad preescolar, los mecanismos cerebrales que garantizan la selectividad y el aspecto voluntario de las funciones psicológicas superiores alcanzan cierta madurez (González-Moreno *et al.*, 2014; Díaz, 2019). Sin embargo, cuando hay un déficit del mecanismo de regulación y control de la actividad se encuentra alterado el carácter activo y selectivo de las acciones, así como el carácter organizado, intencional y regulado de la conducta que se dirige hacia un objetivo (Luria, 1981, 2005). Este mecanismo también tiene implicaciones importantes en la regulación emocional, que participa en la interpretación y expresión emocional adecuada, en la tolerancia a la frustración y a la no satisfacción inmediata de los intereses personales, así como es necesaria para la capacidad de persistencia en el logro del objetivo (Alberdi-Páramo y Pelaz-Antolín, 2019).

En cuanto a la debilidad del mecanismo de activación cortical inespecífica, los niños E y J representan diferentes perfiles de la alteración de este mecanismo que también pueden relacionarse con la frecuencia de acciones de menor complejidad. Una debilidad en estructuras subcorticales, como la formación reticular (primera unidad funcional) dificulta el trabajo adecuado de las diferentes áreas del cerebro lo que repercute sobre cualquier actividad que uno realice. Se altera la regulación de los estados de sueño y vigilia, el reflejo de orientación y la estabilidad de los procesos mentales (Luria, 1981, 2005), lo que se puede observar en la fatiga, las latencias para iniciar una actividad, la dificultad en el mantenimiento de la información a largo plazo, la distracción ante diferentes estímulos y pérdida de motivación (Luna-Villanueva, Solovieva, Lázaro-García y Quintanar, 2017).

El niño E presentó fluctuaciones que son perceptibles en la comparación de sus acciones en el juego al inicio y al final del ciclo escolar. Además, esto explicaría la relativa estabilidad de la frecuencia de manipulaciones inespecíficas entre las dos medidas. Durante la primera medida, se observó que el niño presentaba un alto nivel de

activación del tono cortical, los objetos le llamaban la atención y esto le motivaba a manipularlos. Asimismo, el niño presentaba interés activo en la interacción con el adulto y le invitaba de diversas formas durante su juego libre a que jugara con él. Al contrario, durante la segunda medida, el niño presentaba un bajo nivel de activación del tono cortical, por lo que no presentaba iniciativa para jugar y pasó la mayor parte del juego libre acostado en el piso.

Es importante considerar que, durante el ciclo escolar, el niño E estuvo medicado con metilfenidato (ritalin – 10mg) y risperidona (1mg) y los efectos de tales fármacos pueden haber repercutido sobre el nivel de activación cortical y consecuentemente en el fondo energético básico para la realización de sus actividades, lo que se vería reflejado en el tipo de acciones que realiza en el juego. El metilfenidato es un estimulante del sistema nervioso central (SNC) frecuentemente utilizado en los niños que presentan inatención y hiperactividad con el objetivo de mejorar la atención, el estado de alerta, la sensibilidad perceptiva y la velocidad de procesamiento. A nivel bioquímico, el metilfenidato actúa en el bloqueo de los transportadores de dopamina y noradrenalina, lo que aumenta la concentración de estos neurotransmisores en la fenda sináptica y genera la estimulación de diferentes áreas del SNC, particularmente de la formación reticular ascendente (Cordioli, 2011; Santos, Gonçalves y Pedroso, 2019). Sin embargo, cuando utilizado en niños con trastorno del espectro autista (TEA) u otros trastornos globales del desarrollo, puede provocar reacciones adversas como la irritabilidad (David-Palacio, 2007). Por otro lado, la risperidona, indicada para disminuir la hiperactividad, los comportamientos repetitivos, las conductas agresivas y la irritabilidad en el TEA, bloquea a los receptores de serotonina y dopamina y también a los receptores histamínicos y adrenérgicos, lo que produce efectos adversos de sedación y fatiga (David-Palacio, 2007; Cordioli, 2011).

En contraste, el niño J presenta características semejantes a una debilidad funcional de la interacción de los sectores frontales medio-basales con las estructuras de la formación reticular en su vía descendente, lo que afecta a la influencia moduladora y reguladora del córtex sobre estas estructuras subcorticales (Luria, 1989). Así, durante el juego libre, todo lo que sucedía a su entorno le llamaba la atención y era comentado por él. La acción con los objetos pasaba a segundo plano y cuando las realizaba no era de forma desplegada, sino muy reducida y con acciones objetales aisladas y repetitivas.

Desde la psicología histórico-cultural, la atención es un aspecto de la actividad, observable en la direccionalidad, anticipación y concentración, que presenta como principales características la selectividad y la mejoría general en la actividad. Al contrario de la atención involuntaria, la atención voluntaria es planificada, es decir, permite dirigir la atención hacia lo que queremos, según un plan inicial, y no hacia lo “llamativo” (Galperin, 2019b). La formación reticular ascendente asegura las formas más elementales de atención, como el reflejo de orientación (reacción a los estímulos novedosos, que tiende a pasar por un proceso de habituación). En cambio, el sustrato fisiológico de la atención voluntaria estaría en las estructuras del córtex límbico y en el lóbulo frontal (Luria, 1989). De esta forma, el niño J fallaba en el aspecto de la selectividad y direccionalidad de la atención, lo que además se asociaba con la reaparición del reflejo de orientación.

A partir de esta caracterización inicial del juego libre de los niños con algún diagnóstico y retomando a los resultados del presente estudio, se nota en el juego libre, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, la ausencia de acciones objetales más complejas, variadas, secuenciadas y relacionadas a un rol, así como ausencia de las acciones simbólicas en general. Mientras más severo sea el retraso en el desarrollo, más evidente se hace el retraso en la adquisición de las acciones objetales y simbólicas

(Solovieva y Quintanar, 2019), las acciones con los objetos son estereotipadas y el acompañamiento verbal es mínimo y se observa una necesidad de la orientación externa del adulto para la organización del juego (Salmina, 2013). Esta organización externa es garantizada por el lenguaje del adulto y por el modelo del uso de los objetos culturales en la acción conjunta con el niño.

Sabemos que el lenguaje surge inicialmente para atender a la necesidad de comunicarnos con otras personas (Glozman y Konina, 2014). Por lo tanto, la adquisición y el desarrollo del lenguaje no se da únicamente en términos lingüísticos (fonética, gramática, semántica/vocabulario), sino fundamentalmente es el resultado de la formación de habilidades interpersonales de comunicación cultural (Kravtsova, Veraksa y Veresov, 2018). Cada ser humano debe aprender cómo se hacen las cosas y qué esperan los demás que haga y este aprendizaje tiene lugar en la actividad colaborativa, en donde las metas individuales se coordinan por medio de la atención conjunta (Tomasello, 2010). En este sentido, el hombre nace y vive en un mundo de personas, con las cuales entabla relaciones sociales que favorecen la reorganización de las acciones del niño en la interacción con el mundo objetivo de las cosas (Luria, 2005). De eso se trata la triada “yo, el otro y el objeto-social” que configura la intencionalidad compartida (Tomasello, 2010).

En este enlace entre el “mundo de las cosas” y el “mundo de las personas” en la relación triádica explicitada, tiene un papel fundamental el aprendizaje del sistema de lenguaje, debido a que la palabra no sólo denomina las cosas, como también es un medio de intercambio social, lo que ayuda en la transmisión y asimilación de experiencias entre generaciones (Tomasello, 2010). “La palabra no sólo designa los objetos del mundo exterior, sino que destaca sus propiedades esenciales y las introduce en el sistema de relaciones con otros objetos” (Luria, 2005, p. 36). Así, la palabra, en cuanto unidad viva de significado, reúne de forma generalizada la experiencia práctica que tiene el niño con

el uso de los objetos. De eso se trata la función generalizadora del lenguaje (Tsvétkova, 1977), la posibilidad de utilizar el lenguaje para referirse a los objetos y fenómenos, lo que favorece la organización de la percepción y consecuentemente la orientación de la acción sobre el medio hacia un objetivo. Por eso la actividad psíquica del hombre adquiere carácter consciente y voluntario.

Para Luria (2005) el lenguaje es “el regulador superior del comportamiento humano”. Con eso se refiere a la función reguladora del lenguaje, implicada en la regulación y planeación de la conducta de otros y de uno mismo (Luria, 1981, 1989; Glozman y Konina, 2014). A la vez, el lenguaje también ejerce una función mediatizadora, la cual juega un papel fundamental en la mediatización de los procesos psíquicos, favoreciendo la reestructuración de los procesos básicos en procesos mentales de orden superior, porque concede al hombre la posibilidad de operar con la imagen (concepto) del objeto en su ausencia (Tsvétkova, 1977; Luria, 2005).

En la infancia temprana, la perturbación de los procesos elementales para la formación del habla provoca el subdesarrollo de las formaciones funcionales que se estructuran sobre la base del lenguaje (Luria, 2005), como es el desarrollo de la actividad lúdica creativa (Kravtsova *et al.*, 2018). Cuando el desarrollo del lenguaje es incipiente, existe una vinculación directa entre la percepción y la acción. La percepción es un proceso cultural que se desarrolla a partir de la codificación, con la participación directa del lenguaje, de la información del sistema sensorial en el curso de las acciones productivas con los objetos (Luria, 1981; Kravtsova *et al.*, 2018). De igual manera, los movimientos voluntarios se viabilizan gracias no sólo a la maduración de mecanismos neurofisiológicos de la corteza cerebral, bajo la influencia de los sistemas sensorial y vestibular, sino gracias a la experiencia del niño con los objetos culturales (Neverovich, 2013; Zaporozhets, 2013).

Cuando el lenguaje todavía no mediatiza esta interacción con el objeto, no participa en la organización de la acción planificada dirigida hacia un objetivo, se configura la unidad percepción-acción que opera vía atención involuntaria (Galperin, 2019b). Esto explicaría la alta frecuencia de manipulaciones y acciones objetales repetitivas y aisladas en el juego libre de los niños con pobre desarrollo verbal.

De esta manera, los niños D, E y F (grupo 1B) que coinciden en presentar un nivel incipiente de desarrollo del lenguaje expresivo, presentaron una alta frecuencia de manipulaciones inespecíficas en el juego libre al inicio del ciclo escolar. Se evidenció una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la frecuencia de dichas acciones no específicas en lo que respecta a la comparación de los grupos 1B y 2B, ya que apenas el niño L de este grupo produjo acciones de este tipo. Por otro lado, algunos cambios se apreciaron al final del ciclo escolar.

El niño D, al lograr avances en el desarrollo de su lenguaje oral a lo largo del ciclo escolar, presentó una menor frecuencia de dichas manipulaciones en su juego libre en la segunda medida. Su lenguaje ha empezado a orientar y organizar su percepción de los objetos y consecuentemente su acción con ellos y esto posibilitó que, al final del ciclo escolar, las acciones secuenciadas superaran a las aisladas en el juego libre. Sin embargo, los niños que no han presentado avances tan evidentes en su lenguaje expresivo (niños E y F) se beneficiaron de la regulación externa por lenguaje del adulto, durante el juego acompañado, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. El adulto proporcionaba, a través de su lenguaje, el significado lúdico del juego que se realiza de manera conjunta y atribuía un objetivo a la actividad del niño, lo que favorecía a que el juego se desplegara con acciones que se interconectan y mantienen una coherencia lógica entre sí.

Considerando que el niño E cuenta con diagnóstico de autismo, algunos estudios que describen las características del juego de los niños con TEA señalan la tendencia a

pasar más tiempo en la etapa de manipulación objetal de carácter exploratorio e inespecífico. Los niños que acceden al uso cultural lo hacen con poca frecuencia y baja complejidad en comparación con otros niños sin TEA. Además, se refiere la presencia de acciones repetitivas, estereotipadas y poco flexibles, que se explican por el retraso en el desarrollo motor, por los déficits en la atención visual y social y por el retraso cognitivo y lingüístico (Chan, Chen, Feng, Lee y Chen, 2016; Wilson *et al.*, 2017). No obstante, desde la neuropsicología histórico-cultural, categorías diagnósticas descriptivas con base en síntomas, no explican las dificultades que presentan los niños en desarrollar acciones de mayor complejidad en su juego. Adicionalmente, la ausencia de estrategias/intervenciones adecuadas en el momento preciso contribuyen aún más para el retraso en el desarrollo de formas más maduras de juego.

Es importante destacar que el niño E, durante el ciclo escolar, recibió intervención en un centro especializado en autismo, el cual proporcionaba el seguimiento mensual del desempeño del alumno en la escuela, así como brindaba estrategias a las maestras y a la familia. Entre las estrategias utilizadas, se implementó el uso de tarjetas con imágenes, de las cuales el niño se apoyaba para comunicar sus necesidades a los adultos. El uso de estas estrategias es muy común entre los niños con TEA u otros trastornos severos del desarrollo, que afectan al desarrollo del lenguaje expresivo. Sin embargo, el gesto de señalar puede mediatizar la acción comunicativa, siempre y cuando se acompañe del lenguaje. Si al contrario el gesto la sustituye, no se genera la necesidad de hablar y tampoco se supera la dependencia del campo visual (Solovieva y Quintanar-Rojas, 2019).

De su parte, el niño F (con diagnóstico de regulación y control de la actividad) que también realizaba acciones de carácter inespecífico y repetitivas, durante su juego libre, las pudo superar en el juego con el adulto, presentando mayor frecuencia de acciones objetales secuenciadas, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. Sin

embargo, en la primera medida, el niño no accedió a jugar a un tema específico y el adulto le orientaba en el uso cultural de los objetos. En contraste, en la segunda medida, el niño aceptó un tema propuesto por el adulto y lo pudo mantener por cierto tiempo (casi 2 minutos). El adulto orientó el niño en el desarrollo del contenido del juego, incentivándole a la realización de acciones objetales que caracterizan un rol. Un estudio realizado por Lázaro y colaboradores (2009), con grupos de segundo y tercer grados de preescolar, regulares y con necesidades especiales (pobre desarrollo verbal y problemas de regulación del comportamiento), obtuvo resultados semejantes durante la aplicación de un programa de 75 sesiones de juego. Todos los niños presentaron mejorías en la atención conjunta, en el desarrollo de la actividad lúdica, así como mayor motivación.

En síntesis, en ambas medidas, inicial y final, la participación del adulto favoreció el incremento de la frecuencia de acciones objetales secuenciadas en el juego de los niños del grupo 1B. Esto se reflejó inclusive en la significancia estadística de la diferencia intregupo.

Por otro lado, la función reguladora del lenguaje del adulto también beneficia al niño J (grupo 2B), quien, al contrario del grupo 1B, tiene el lenguaje expresivo más desarrollado y es muy comunicativo, aunque su discurso era desorganizado y marcado por asociaciones colaterales. Para que la comunicación verbal resulte exitosa, son fundamentales algunas condiciones como la orientación en la situación de la comunicación y la habilidad de planear y seleccionar el contenido adecuado y las formas lingüísticas de transmitirlo (Kravtsova *et al.*, 2018), lo que se ve comprometido ante la debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad. Así, en la conducta verbal del niño J se observaron asociaciones colaterales, debido a un fallo en la selectividad de los estímulos relevantes e inhibición de los secundarios, lo que

comprometía la efectividad de la comunicación, además de desviarlo del objetivo de la actividad.

Debido a esto, al niño le dificultaba definir un tema de juego, decidir los objetos necesarios y las acciones pertinentes. En este sentido, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, el niño J se benefició de la orientación externa del adulto, que mediante su lenguaje favorecía la creación de una situación lúdica. El adulto y el niño necesitaban ponerse de acuerdo con el tema del juego, las acciones que se realizarían y en qué orden, lo que favoreció el incremento de las acciones objetales secuenciadas.

La participación del adulto favoreció a que los niños con dificultades accedieran a las acciones simbólicas. Gracias a la mediatización del lenguaje, como representación simbólica de la realidad (nivel semántico) (Elkoninova, 2016), las acciones objetales se perfeccionan y se generalizan, de manera que el niño se desprende del contenido concreto de la acción, la cual ya no es determinada por la percepción inmediata (separación entre los campos visual y semántico). Esta transformación de la percepción del niño le da la posibilidad de representar objetos y acciones simbólicamente (Kravtsova *et al.*, 2018).

En lo que respecta a las acciones simbólicas, los resultados obtenidos destacan una correlación positiva entre el desarrollo del lenguaje y la complejidad de las acciones simbólicas a que los niños acceden. En concordancia, un estudio realizado por Stangeland (2017) reporta un desarrollo creciente de la complejidad del juego cuando hay un adecuado desarrollo del lenguaje. Dicho esto, al final del ciclo escolar, los niños que avanzaron en el desarrollo de su lenguaje (D y F – grupo 1B) y los que son particularmente comunicativos (J y K – grupo 2B) accedieron a acciones simbólicas más complejas.

Si tomamos el ejemplo de los niños F y J, se nota que ambos niños requirieron ayuda externa para el mantenimiento del objetivo en el juego, tanto al inicio como al final del ciclo escolar, debido a que comparten el mismo diagnóstico de debilidad del

mecanismo de regulación y control de la actividad. Sin embargo, sus diferencias en cuanto al desarrollo verbal permiten evidenciar distintas cualidades de sus acciones simbólicas. El niño F, al inicio del ciclo escolar, no presentaba iniciativa y tampoco autonomía en el uso de medios simbólicos. Apenas al final del ciclo escolar le fue posible la aceptación del rol (propuesto por el adulto), aunque no accedió a expresarse verbalmente en su rol, debido al desarrollo limitado de su lenguaje expresivo. No obstante, se apreció la iniciativa para la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos. El niño J, en la primera medida, no presentaba iniciativa para el uso de medios simbólicos, lo que sí se observó al final del ciclo escolar. Asimismo, con la mayor autonomía en el uso de los medios simbólicos, este niño también accedió a niveles más complejos de dichas acciones, como al habla protagonizada al asumir un rol.

El niño D, al inicio del ciclo escolar, cuando todavía presentaba un nivel incipiente de desarrollo del lenguaje, no se observaba en el juego con el adulto la iniciativa para el uso de medios simbólicos, los cuales eran propuestos por el adulto. Así mismo se notaba cierta resistencia (poca flexibilidad) a la posibilidad de atribuir un nuevo significado y uso a un objeto. Aunque accediera a la acción simbólica propuesta, el niño necesitaba regresar a la acción objetal que se relaciona con el significado concreto del objeto. También presentaba perseveraciones en sus acciones, las cuales son características del desarrollo insuficiente del mecanismo de organización secuencial motora.

En cambio, al final del ciclo escolar, el niño D presentó un lenguaje más desplegado y una postura más activa en la actividad comunicativa. Esto se reflejó en el desarrollo de formas más complejas de acciones simbólicas, como la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos, así como en la presencia de iniciativa para la transferencia de significados de un objeto a otro (mayor flexibilidad).

Al contrario de estos niños, el niño E (grupo 1B), que no presentó avances significativos en el desarrollo del lenguaje, y el niño L (grupo 2B), que no demostró interés de interactuar con las experimentadoras, al final del ciclo escolar, apenas accedieron a las acciones con objetos sustitutos, con la constante animación del adulto. Aún así se apreciaron avances, debido a que, el niño L, al inicio del ciclo escolar, no accedió a este tipo de acción, aún en la actividad conjunta con el adulto. Por otro lado, el niño E, accedió a las acciones con objetos-sustitutos a partir del modelo del uso simbólico del objeto por parte del adulto y al final pudo beneficiarse tan solo de la sugerencia de la acción, sin requerir su modelo.

Ante los ejemplos previos, se evidencia que el juego simbólico es una manifestación del desarrollo psicológico positivo del niño en la infancia temprana (González-Moreno *et al.*, 2014; Solovieva y Quintanar, 2017; Kravtsova *et al.*, 2018). Algunas dificultades pueden ser evidenciadas en aquellos niños que presentan trastornos del lenguaje severos y persistentes. Estos niños suelen presentar un retraso en el desarrollo del juego simbólico, involucrándose con mayor frecuencia en formas más simples de juego (Brekke-Stangeland, 2017; Stangeland, 2017).

Además, los niños con trastornos del lenguaje tienen menor competencia social, debido a que se utilizan de medios no-verbales como forma inapropiada de negociación y resolución de conflictos. Así, se observa entre estos niños una preferencia por jugar solos (Brekke-Stangeland, 2017; Stangeland, 2017). No obstante, en la interacción con el otro, la competencia comunicativa es más importante que las habilidades verbales en sí mismas, por lo que la comunicación que el niño tiene con el adulto influye en la adquisición de las acciones objetales y simbólicas (Lisina, 2013). En este sentido, el niño L, que presentaba poco interés por comunicarse y por interactuar con el adulto y con sus

coetáneos, accedió a niveles de acciones objetales y simbólicas mucho más simples que sus compañeros del grupo 2B.

En la primera medida, en niño L se encontraba todo el tiempo acostado en el piso, presentaba conductas de aislamiento, utilizaba los objetos y juguetes como una barrera entre sí y el adulto, hacía poco contacto visual con el adulto, no respondía a la conversación iniciada y no presentaba iniciativa para hablar. Se limitaba a realizar acciones en respuesta a las propuestas del adulto. Al final del ciclo escolar, requirió la presencia de la maestra de apoyo en la sala y presentó resistencia a la actividad conjunta con la experimentadora, lo que se reflejaba en conductas agresivas como, pegar los juguetes en el piso y aventar cosas. A lo largo del juego, la experimentadora logró la aceptación del niño, que al final pudo actuar de manera colaborativa, lo que culminó en la aparición de acciones objetales secuenciadas y acciones simbólicas con objetos sustitutos. Características semejantes fueron encontradas por Filippova y Pivnenko (2010) al estudiar el juego de los niños no aceptados por sus pares en comparación con los aceptados.

Algunos autores argumentan que, cuando el niño se involucra en la construcción del juego, así como cuando asumen un rol, respetando a sus reglas implícitas, se le requiere un alto nivel de habilidades lingüística, social y cognitiva (Saifer, 2010; Brekke-Stangeland, 2017; Stangeland, 2017). Desde la psicología histórico-cultural, el juego, en cuanto actividad rectora del preescolar, es la vía que garantiza el desarrollo de las habilidades verbales, sociales y cognitivas (Solovieva y Quintanar, 2019).

En el juego a base de roles (animado o protagonizado), los diálogos reflejan el discurso de los adultos, es decir, los niños se utilizan de formas más complejas del lenguaje, así como cambian su voz y entonación (Cohen, 2009; Smirnova y Ryabkova, 2010). El lenguaje, más que un medio de comunicación, se vuelve un medio de

representación simbólica en el juego. La imaginación cognitiva, que se caracteriza por la capacidad de representar de forma creativa a las acciones posibles y conocidas del mundo objetivo, se desarrolla intensamente en el juego de roles. En el proceso de la imaginación se incluyen dos etapas que se relacionan con las funciones psicológicas del lenguaje. Primero, el surgimiento de la idea guarda relación con la función generalizadora del lenguaje, debido a que en esta etapa palabra permite transformar la imagen de la acción en una cadena de representaciones y generalizaciones, que favorecen la manipulación del contenido de la imaginación de forma flexible. La segunda etapa consiste en la elaboración del plan para la realización de la idea, lo que se relaciona con la función reguladora del lenguaje. Los niños preescolares suelen planear por pasos y para eso se apoyan de su lenguaje externo (Dyachenko, 2013). Dichas características se observaron en el juego acompañado de los grupos 1A y 2A, sobretodo al final del ciclo escolar.

De esta forma, se observó que los niños que no presentan dificultades en su desarrollo (grupos 1A y 2A) utilizaban su lenguaje de forma eficaz en la comunicación con el adulto y en la estructuración de la situación lúdica. Esto se reflejaba en un juego que presentaba riqueza en el uso de medios simbólicos y concretos, de los niveles más complejos de las acciones simbólicas y objetales. De igual manera, fueron los únicos niños que accedieron a realizar acciones sin apoyo del objeto, es decir, gestos representativos de objetos o acciones. En esta capacidad está implicado el desarrollo de la función generalizadora del lenguaje, como una condición fundamental para la superación de la necesidad del objeto concreto para realizar una acción que le corresponda o que le represente.

El análisis cualitativo de las acciones simbólicas a nivel verbal, producidas por los niños de los grupos 1A y 2A, permite constatar dos características importantes y ya señaladas en estudios previos (Cohen, 2009; Gonzáles-Moreno *et al.*, 2014). Una es que,

en un inicio, la acción verbal refleja la acción representativa (con objetos-sustitutos o gestos representativos), es decir, acompaña a la acción que se realiza. La otra es que, posteriormente, esta acción verbal también se usa para proyectar y ordenar no sólo la propia conducta como la de los demás en el juego, así que la acción verbal se anticipa a la acción con los objetos. Esto es coherente con el propio proceso de desarrollo de la función reguladora del lenguaje y justifica que la acción verbal que se anticipa a la acción con los objetos sea más común entre los niños del grupo 2A. Los niños más pequeños (grupo 1A), utilizan preferencialmente su lenguaje egocéntrico para acompañar la acción.

La comparación de los grupos con y sin dificultades permite evidenciar que el verdadero obstáculo al desarrollo de los niños es la privación ambiental, la ausencia de actividad conjunta con el adulto (Loizou, 2017; Solovieva y Quintanar, 2017). Aún en los casos de alteraciones funcionales de origen genético, por ejemplo, es posible observar mejorías en el juego después de un programa formativo/interventivo basado en el juego (González-Moreno y Solovieva, 2017). Así, el diagnóstico de las dificultades del desarrollo no es una limitante, sino una vía que nos permite conocer los procesos ya madurados (zona de desarrollo actual) y los que se encuentran en maduración (zona de desarrollo próximo), para favorecer el desarrollo integral del niño a partir de un programa de corrección y de estrategias pedagógicas que atiendan a sus particularidades. La organización externa de la actividad lúdica, ya sea en el ámbito clínico o educativo, favorece el desarrollo de las habilidades verbales, sociales y comunicativas, en condiciones regulares y en los casos de dificultades (Díaz, 2019).

Conclusiones

- La actividad conjunta del niño con el adulto es la condición fundamental para favorecer el desarrollo de las acciones objetales y simbólicas de mayor complejidad en el juego, tanto en niños con dificultades, como en niños con desarrollo adecuado. Esto confirma el primer supuesto de la investigación.
- Las medidas inicial y final muestran que el juego, dirigido y organizado externamente por el profesor, garantiza la adquisición de las formas más complejas y típicamente humanas de las acciones objetales y simbólicas en la edad preescolar. Esto confirma el segundo supuesto de la investigación, debido a que todos los niños presentaron avances al final del ciclo escolar.
- El análisis cualitativo comparativo del juego de los niños con dificultades y sin dificultades nos permite identificar que las principales diferencias radican en el nivel de desarrollo de las funciones generalizadora, reguladora y mediatizadora del lenguaje, las cuales se desarrollan en la propia actividad de juego y, a la vez, favorecen a la aparición de las formas más complejas de acciones objetales y simbólicas, así como en la iniciativa para la organización de la actividad lúdica y uso de los medios simbólicos y concretos. A partir de esto se puede destacar el papel que desempeña el juego en el desarrollo del lenguaje. Además, la identificación de estas diferencias confirma el tercer supuesto del estudio.
- En los casos de niños con dificultades, la debilidad funcional de algún mecanismo psicofisiológico afecta su desempeño durante el juego. Sin embargo, en todos se observaron mejoras, independientemente de cuál era su mecanismo débil, debido a que la actividad de juego, en general, proporciona el desarrollo de habilidades verbales, sociales y cognitivas.

Aportaciones del estudio

Este estudio es de utilidad clínica y educacional, debido a que se discute a cerca del papel del adulto en el desarrollo del niño, favoreciendo la mayor complejidad de las acciones objetales y simbólicas en el juego y, por ende, el logro de las principales neoformaciones de la edad preescolar. Este conocimiento aplicado a la clínica neuropsicológica infantil permite elaborar programas de corrección con el fin de lograr la superación del retraso en el desarrollo a través de la actividad lúdica dirigida y de la actividad conjunta en general entre el niño y el adulto. Su aplicación en el ámbito escolar es enriquecedora a la dinámica del aula y a la preparación psicológica del niño para la escuela primaria y la actividad de estudio en general.

Limitaciones del estudio

El estudio cuenta con una muestra poblacional pequeña, por lo que los resultados están más susceptibles a influencias por cualquier dato que se distancie de la media, para más o para menos. De igual manera, como se trata de un estudio longitudinal de dos medidas, no se tiene el control sobre otras variables externas que influyen sobre el desarrollo del niño, tales como la participación de la familia, la asistencia a terapias, el uso de medicamentos y cambios en la escuela. De esta manera, los datos obtenidos a partir esta investigación son de naturaleza descriptiva y refieren a una muestra específica que se limita a única edad psicológica y medio social, sin tomar en cuenta condiciones sociales de riesgo. Por lo tanto, los datos no son totalmente generalizables.

Referencias

- Akhutina, T. y Romanova, A. (2017). Games as a tool for facilitating cognitive development. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.357-375). New York: Routledge.
- Alberdi-Páramo, I. y Pelaz-Antolín, A. (2019). Emocionalidad y temperamento en el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *Revista de Neurología*, 69 (8), 337-341.
- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico e Estadístico de Transtornos Mentais. DSM-5. Porto Alegre: Artemed.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2011). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures*, 60-72.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. y Jiménez, N.R. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5 (2), 56-69.
- Bruce, T. (2017). Ponderings on play. Froebelian assemblages. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.9-21). Nueva York: Routledge International Handbooks.
- Chan, P.C., Chen, C.T., Feng, H., Lee, Y.C. y Chen, K.L. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28 (1), 43-52.

- Cohen, L. (2009). The heteroglossic world of preschooler's pretend play. *Contemporary Issues in early Childhood*, 10 (4), 331-342.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa*. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cordioli, A.V. (Org.) (2011). *Psicofármacos: consulta rápida*. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- David-Palacio, J. (2007). Tratamiento farmacológico de conductas patológicas asociadas con el autismo y otros trastornos relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 221-240.
- Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J., y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Díaz, F. (2019). A função clínico-educativa do jogo em contexto sócio-histórico-cultural. En Morais, C., Borges, C., Chastinet, J., Solovieva, Y., Quintanar, L. y Díaz, F. *Método de Avaliação e Estímulo da Atividade Lúdica. Abordagem Histórico-Cultural* (pp.90-120). São Paulo: Memnon.
- Dyachenko, O.M. (2013). Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.197-204). México: Trillas.
- Elkonin, B.D. (2002). L.S. Vygotsky and D.B. El'konin: symbolic mediation and joint action. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39 (4), 9-20.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor libros.

- Elkonin, D. B. (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp.191 – 209). México: Trillas.
- Elkonin, D.B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En Davídov, V. y Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp.104-124). Moscú: Editorial progreso.
- Elkonin, D.B. (2013). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (comp). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 129-137). México: Trillas.
- Elkoninova, L.I. (2016). Unity of affect and intellect in socio-dramatic play. *Cultural-Historical Psychology*, 12 (3), 247-254.
- Escotto-Córdova, E.A. (2011). El lenguaje interno como discurso dialógico y polifónico: un caso. *Revista CES Psicología*, 4 (1), 1-83.
- Ferholt, B. y Nilsson, M. (2017). Aesthetics of play and joint playworlds. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (edt.). *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.58-69). New York: Routledge.
- Filippova, Ye.V. y Pivnenko, T.V. (2010). Characteristics of role play in preschool children with difficulties in communication. *Psychological Science and Education*, 3, 65-71.
- Galperin, P.Y. (2009). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp.80-90). México: Trillas.
- Galperin, P.Ya. (2019a). El problema de la actividad en la psicología soviética. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.15-33). Madrid: Editorial EOS.

- Galperin, P.Ya. (2019b). Hacia el problema de la atención. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.57-64). Madrid: Editorial EOS.
- García, M.A., Solovieva, Y. y Quintanar L. (2013). El desarrollo de las neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25 (2), 183-198.
- Glozman, J.M. y Konina, S.M. (2014). Prevention of learning disability in the preschool years. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 163-168.
- González Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
- González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2), 80-99.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad del 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. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374.
- González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 127-145.
- Greve, W. y Thomsen, T. (2016). Evolutionary advantages of free play during childhood. *Evolutionary Psychology*, 14(4), 1-9.

- Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2-11.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kravtsova, E., Veraksa, N. y Veresov, N. (2018). Contemporary research in early childhood: roots and perspectives. En Fleer, M. y Oers, B. (Edit). *International Handbook of Early Childhood Education*. Volume I (pp.429-448). Netherlands: Springer.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. y Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Leal, M.R.M. (2004). *An inquiry into socialization processes in the young child*. São Paulo: IPAF.
- Leontiev, A.N. (2009). La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp.54-63). México: Trillas.
- Leontiev, A.N. (2010a). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. En Vigotskii, L.S., Luria, A.R. y Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.59-83). São Paulo: Ícone editora.
- Leontiev, A.N. (2010b). *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. En Vigotskii, L.S., Luria, A.R. y Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Lindqvist, G. (1996). The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. *Early Years*, 17(1), 6-11.

- Lindqvist, G. (2001). When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years: An International Research Journal*, 21(1), 7-14.
- Lisina, M.I. (2013). Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.87-95). México: Trillas.
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), 784-795.
- Loizou, E. y Avgitidou, S. (2014). The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, 01-18.
- Luna-Villanueva, B., Solovieva, Y., Lázaro-García, E. y Quintanar, L. (2017). Clinical features of brain activation deficit in children. *Revista Facultad de Medicina*, 65(3), 417-423.
- Luria, A.R. (1981). *Fundamentos de neuropsicología*. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo.
- Luria, A.R. (1989). *El cerebro en acción*. México: Roca.
- Luria, A.R. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early childhood research y practice*, 4(1).
- Matthews, J. (2017). Chimp and child: Are there similarities in their play? En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.183 - 197). Nueva York: Routledge International Handbooks.

- Meza-Salcido, L.E. (2017). Programa interventivo para el desarrollo educativo en niños con retraso en el desarrollo psicológico (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>
- Morais, C., Chastinet, J. y Borges, C. (2018). Estimular para prevenir numa abordagem histórico-cultural: propostas para a educação infantil. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 2(3), 740-764.
- Moreno-Agundis, M.S. (2012). Caracterización de la adquisición de la actividad objetal en infantes menores (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C: NAEYC.
- Neverovich, Ya.Z. (2013). El desarrollo de los movimientos objetales en el niño preescolar. En Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.178-188). México: Trillas.
- Nilsson, M. y Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva, Floreanópolis*, 32(3), 919-950.
- Obujova, L.F. y Shapovalenko, I.V. (2013). La imitación en niños preescolares. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.59-66). México: Trillas.

- Pérez-Martínez, M. G. et al. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico-metodológico. En L. Quintanar, Y. Solovieva, J. Azcoaga, E. Peña, M. Bonilla, G. Yáñez, . . . C. Uribe, *Los trastornos del aprendizaje. Perspectivas neuropsicológicas* (pp.147-181). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Instituto Colombiano de Neurociencias, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramírez-Téllez, Y. (2010). Efectos de un programa de análisis de cuentos para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares bilingües (Náhuatl-Español) (Tesis de maestría). Benemérita Univesidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Rubiales, J., Bakker, L. y Urquijo, S. (2013). Estudio comparativo del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 50-69.
- Saifer, S. (2010). High order play and its role in development and education. *Psychological Science and Education*, 15(3), 31-50.
- Salmina, N.G (2013). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.75-84). México: Trillas.
- Santos, P.H., Gonçalves, R. y Pedroso, S. (2019). ¿Cómo afecta el metilfenidato al circuito de activación por defecto? Revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 68(10), 417-425.

- Sheina, E., Smirnova, E. y Ryabkova (2017). The developmental potencial of toys and games. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.305-312). New York: Routledge.
- Smirnova, E. (2017). *Cultural-historical play theory*. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.46-57). Nueva York: Routledge International Handbooks.
- Smirnova, E.O. y Ryabkova, I.A. (2010). The structure and variants of a preschooler's narrative play. *Psychological Science and Education*, (3), 51-57.
- Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2019). Acerca de la mediatización. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.157-179). Madrid: Editorial EOS.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2017a). Play with social roles as a method for psychological development in young children. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.340-354). New York: Routledge.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2017b). Syndromic analysis in child neuropsychology: a case study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 172-184.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2019). Possibilidades de formação e desenvolvimento da atividade lúdica. En Morais, C., Borges, C., Chastinet, J., Solovieva, Y., Quintanar, L. y Díaz, F. *Método de Avaliação e Estímulo da Atividade Lúdica. Abordagem Histórico-Cultural* (pp.121-146). São Paulo: Memnon.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25 (2), 167-182.
- Solovieva, Y., Escotto Córdova, E.A., Baltazar Ramos, A.M. y Quintanar, L. (2017). *Conceptions of play activity and its applications in Mexico*. En Bruce, T., Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2017). *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Nueva York: Routledge International Handbooks, pp. 97-107.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X. y Quintanar, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool Colombian children. *Psychology in Russia. State of the Art*, 8(2), 61-72.
- Stangeland, E.B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* España: Katz.
- Torres-Vejar, O. (2016). Programa de intervención neuropsicológica en niños con retraso en el desarrollo psicológico (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Tsvétkova, L.S. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Venguer, L.A. y Ibatullina, A.A. (2013) La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. En Solovieva, Y. y Quintanar, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.40-45). México: Trillas.

- Vigotski, L.S. (2009). Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil. En Elkonin, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2010). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. En Vigotskii, L. S., Luria, A. R. y Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora: São Paulo.
- Vygotski, L. S. (2012a). *Obras Escogidas – III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (2012b). *Obras Escogidas – IV. Problemas del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Whitebread, D. (2010) Play, metacognition y self-regulation. En P. Broadhead, J. Howard y E. Wood (edts) *Play and Learning in the Early Years*. London: Sage.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Cambridge: University of Cambridge.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. y Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Wilson, K.P., Carter, M.W., Wiener, H.L., DeRamus, M.L., Bulluck, J.C., Watson, L.R., Crais, E.R. y Baranek, G.T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: a longitudinal retrospective video analysis. *Autism y Developmental Language Impairments*, 2, 1-12.
- Winnicott, D.W. *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zaporozhets, A.V. (2013). El estudio psicológico del desarrollo de la motricidad del niño preescolar. En Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (comp) Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar (pp.178-188). México: Trillas.

Anexos

Anexo 1. Frecuencia general de acciones en el juego libre y acompañado

Tabla 16. Frecuencia de acciones en el juego libre inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	0	-	0	-	0	-
	B	0	0	0	0	3	11	0	0
	C	0	-	0	-	3	-	1	-
1B	D	10	1	1	1	5	4	0	0
	E	6	7	0	1	5	5	0	0
	F	7	6	0	0	0	2	0	0
2A	G	0	0	0	0	5	13	0	4
	H	3	0	2	2	0	7	0	1
	I	1	0	0	1	6	6	4	2
2B	J	0	0	0	0	6	5	0	0
	K	1	0	0	2	2	0	0	0
	L	6	2	0	0	3	16	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 17. Frecuencia de acciones en el juego acompañado inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	0	-	4	-	4	-
	B	0	0	0	0	9	11	7	20
	C	0	-	0	-	3	-	13	-
1B	D	2	1	0	0	8	10	5	18
	E	1	8	1	0	8	13	4	3
	F	6	5	0	0	9	18	2	8
2A	G	0	0	0	0	9	7	18	23
	H	0	0	0	0	4	12	5	15
	I	0	0	0	0	4	9	10	14
2B	J	0	0	0	0	5	9	7	6
	K	0	0	0	0	9	6	6	22
	L	4	4	0	0	11	22	0	5

Nota. Elaboración propia

Anexo 2. Frecuencia de acciones objetales en el juego libre y acompañado

Tabla 18. Frecuencia de acciones objetales en el juego libre inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	0	-	0	-	0	-
	B	0	0	3	0	0	4	0	7
	C	0	-	0	-	0	-	3	-
1B	D	5	0	3	1	2	3	0	0
	E	5	5	0	0	0	0	0	0
	F	0	2	0	0	0	0	0	0
2A	G	0	0	3	2	2	6	0	5
	H	0	0	0	1	0	6	0	0
	I	0	0	6	0	0	1	0	5
2B	J	0	5	6	0	0	0	0	0
	K	0	0	2	0	0	0	0	0
	L	3	15	0	1	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 19. Frecuencia de acciones objetales en el juego acompañado inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	1	-	0	-	3	-
	B	0	0	0	0	3	0	7	11
	C	0	-	0	-	0	-	3	-
1B	D	0	0	1	3	6	7	1	0
	E	0	0	5	2	3	11	0	0
	F	0	0	2	0	8	15	0	3
2A	G	0	0	0	0	6	1	3	6
	H	0	0	0	3	4	9	0	0
	I	0	0	0	1	0	0	4	8
2B	J	0	0	0	0	5	0	0	9
	K	0	0	0	0	3	0	6	6
	L	0	0	0	1	11	21	0	0

Nota. Elaboración propia

Anexo 3. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre y acompañado

Tabla 20. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego libre inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	0	-	1	-	0	-
	B	0	0	0	0	0	0	0	0
	C	0	-	0	-	0	-	1	-
1B	D	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0
	F	0	0	0	0	0	0	0	0
2A	G	0	0	0	0	0	4	0	0
	H	0	1	0	0	0	0	0	0
	I	1	0	1	1	1	1	1	0
2B	J	0	0	0	0	0	0	0	0
	K	0	0	0	0	0	0	0	0
	L	0	0	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 21. Frecuencia de acciones simbólicas en el juego acompañado inicial (I) y final (II)

Grupo	Niño	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
		I	II	I	II	I	II	I	II
1A	A	0	-	1	-	3	-	0	-
	B	1	9	2	2	3	5	1	4
	C	5	-	0	-	1	-	7	-
1B	D	5	11	0	2	0	0	0	0
	E	4	3	0	0	0	5	0	4
	F	2	2	0	2	0	0	0	0
2A	G	1	6	2	3	15	3	0	11
	H	3	3	0	3	2	9	0	0
	I	1	1	1	2	4	0	4	11
2B	J	2	1	0	1	5	2	0	2
	K	0	8	0	0	4	4	2	10
	L	0	5	0	0	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Anexo 4. Resultados de la prueba T-Student para medir el efecto de la participación del adulto en el juego en cada grupo

Tabla 22. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto de la participación del adulto en la frecuencia general de acciones producidas por los grupos en ambas medidas, inicial (I) y final (II)

Grupo	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
	I	II	I	II	I	II	I	II
1A	NA	-	NA	-	0.1994	-	0.1063	-
1B	0.148	1	1	0.1835	0.1296	0.08201	0.05327	0.1597
2A	0.2697	NA	0.4226	0.2254	0.4226	0.862	0.1467	0.01872
2B	0.2254	0.4226	NA	0.4226	0.243	0.01527	0.1859	0.1839

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 23. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto de la participación del adulto en la frecuencia de acciones objetales producidas por los grupos en ambas medidas, inicial (I) y final (II)

Grupo	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
	I	II	I	II	I	II	I	II
1A	NA	-	0.6349	-	0.4226	-	0.2419	-
1B	0.4226	0.2495	0.4975	0.1835	0.08201	0.08965	0.4226	0.4226
2A	NA	NA	0.2254	0.8075	0.1835	0.7072	0.1917	0.2697
2B	0.4226	0.2697	0.2697	NA	0.1189	0.4226	0.4226	0.1994

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 24. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto de la participación del adulto en la frecuencia de acciones simbólicas producidas por los grupos en ambas medidas, inicial (I) y final (II)

Grupo	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
	I	II	I	II	I	II	I	II
1A	0.3206	-	0.2254	-	0.07418	-	0.3356	-
1B	0.05327	0.202	NA	0.1835	NA	0.2079	NA	0.4226
2A	0.2697	0.1885	0.4226	0.07283	0.2515	0.5564	0.4226	0.1835
2B	0.4226	0.148	NA	0.4226	0.1885	0.2254	0.4226	0.3206

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Anexo 5. Resultados de la prueba T-Student para medir el efecto del tiempo en dos medidas (inicial y final) en cada grupo

Tabla 25. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto del tiempo en la frecuencia general de acciones producidas por los grupos en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA)

Grupo	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1B	0.4296	0.5958	0.4226	0.4226	0.7418	0.1192	NA	0.3211
2A	0.2697	NA	0.4226	NA	0.1853	0.3414	0.622	0.07619
2B	0.2999	NA	0.4226	NA	0.5623	0.4266	NA	0.3124

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 26. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto del tiempo en la frecuencia de acciones objetales producidas por los grupos en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA)

Grupo	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1B	0.4226	NA	0.4226	0.5799	0.4226	0.1348	NA	0.6349
2A	NA	NA	0.438	0.2697	0.1276	1	0.1835	0.1917
2B	0.245	NA	0.3688	0.4226	NA	0.9002	NA	0.4226

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$

Tabla 27. Valores de p en la prueba T-Student para medir el efecto del tiempo en la frecuencia de acciones simbólicas producidas por los grupos en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA)

Grupo	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1B	NA	0.5254	NA	0.1835	NA	0.2079	NA	0.4226
2A	1	0.4226	NA	0.1296	0.4226	0.6406	0.4226	0.2029
2B	NA	0.2697	NA	0.4226	NA	0.631	NA	0.2999

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$

Anexo 6. Resultados del análisis intergrupo inicial con la prueba de datos empatados

T-Student

Tabla 28. Valores de p en la prueba T-Student para datos empatados para medir diferencias intergrupo en la frecuencia general de acciones producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida inicial

Relaciones intergrupo	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	0.0237	0.1884	0.4226	0.4226	0.6253	0.2862	0.1835	0.3442
1A y 2A	0.2697	NA	0.4226	NA	0.5597	0.9191	0.6348	0.6405
2A y 2B	0.3206	0.4226	0.4226	NA	1	0.5131	0.4226	0.2250
2B y 1B	0.2675	0.0377	0.4226	0.4226	0.8675	1	NA	0.6666

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 29. Valores de p en la prueba T-Student para datos empatados para medir diferencias intergrupo en la frecuencia de acciones objetales producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida inicial

Relaciones intergrupo	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	0.4226	NA	1	0.2495	0.4226	0.1917	0.4226	0.1201
1A y 2A	NA	NA	0.5285	0.4226	0.4226	0.0355	0.4226	0.5101
2A y 2B	0.4226	NA	0.9175	NA	0.4226	0.5131	NA	0.9260
2B y 1B	0.8019	NA	0.1993	0.1567	0.4226	0.6348	NA	0.5254

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$

Tabla 30. Valores de p en la prueba T-Student para datos empatados para medir diferencias intergrupo en la frecuencia de acciones simbólicas producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida inicial

Relaciones intergrupo	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	NA	0.5597	NA	0.2254	0.4226	0.0728	0.4226	0.0728
1A y 2A	0.4226	0.8740	0.4226	1	1	0.0348	NA	0.6666
2A y 2B	0.4226	0.4777	0.4226	0.2254	0.4226	0.3675	0.4226	0.7418
2B y 1B	NA	0.0350	NA	NA	NA	0.1884	NA	0.4226

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Anexo 7. Resultados del análisis intergrupo final con la prueba de distribución de T-Student

Tabla 31. Valores de p en la prueba de distribución de T-Student para medir diferencias intergrupo en la frecuencia general de acciones producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida final

Relaciones intergrupo	Manipulaciones inespecíficas		Transición		Acciones objetales		Acciones simbólicas	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	NA	NA	NA	NA	0.0253	NA	NA	0.3259
1A y 2A	NA	NA	NA	NA	0.6305	0.6064	NA	0.6715
2A y 2B	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.4588	0.6901	0.9105	0.6901
2B y 1B	0.8887	0.7839	0.3632	NA	0.5666	0.5061	NA	0.4102

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 32. Valores de p en la prueba de distribución de T-Student para medir diferencias intergrupo en la frecuencia de acciones objetales producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida final

Relaciones intergrupo	Acción única y repetitiva		Acciones aisladas		Acciones secuenciadas		Acciones que caracterizan un rol	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	NA	NA	NA	NA	0.2305	NA	NA	0.0153
1A y 2A	NA	NA	NA	NA	NA	NA	0.3516	0.2792
2A y 2B	0.7981	0.6901	0.6197	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901
2B y 1B	0.6430	NA	0.3632	0.7176	0.6901	0.6270	NA	0.7176

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Tabla 33. Valores de p en la prueba de distribución de T-Student para medir diferencias intergrupo en la frecuencia de acciones simbólicas producidas en ambas condiciones, juego libre (JL) y juego acompañado (JA), en la medida final

Relaciones intergrupo	Acciones con objetos sustitutos		Acciones sin apoyo de objetos		Estados imaginarios y juego animado		Asignación de roles y habla protagonizada	
	JL	JA	JL	JA	JL	JA	JL	JA
1A y 1B	NA	0.5655	NA	0.6514	NA	0.4807	NA	0.0118
1A y 2A	NA	0.1462	NA	NA	NA	0.8621	NA	NA
2A y 2B	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901	0.6901
2B y 1B	NA	0.4092	NA	0.8305	NA	0.4589	NA	0.7193

Nota. Se consideró significativo $p < 0.1$. En gris se marcan los valores significativos.

Anexo 8. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Fecha: _____

Puebla, Puebla.

El presente Consentimiento Informado tiene la finalidad de obtener autorización para la realización de las investigaciones “*Análisis de expresiones verbales en situaciones de juego libre y dirigido*” y “*Análisis de las acciones objetales y simbólicas en situaciones de juego libre y dirigido*”, pertenecientes al programa de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Objetivos:

- Obtener información sobre expresiones verbales durante el juego libre y dirigido.
- Obtener información sobre las acciones objetales y simbólicas durante el juego libre y dirigido.

Procedimiento:

- Cinco minutos de juego libre, en el cual el niño se encontrará solo en una sala con juguetes previamente seleccionados.
- Cinco minutos de juego dirigido con la participación de un adulto (autoras de las tesis), con los mismos juguetes.
- Ambas situaciones serán registradas por medio de video, con fines académicos. La finalidad de la grabación consiste en obtener registro detallado de las expresiones y acciones del niño, que serán objeto de análisis para las investigaciones. Los videos no serán publicados ni utilizados con fines distintos a los referidos. Se preservará la identidad del niño, así como sus datos personales.

El Colegio Kepler otorga la autorización para que los alumnos de los grados 1º y 2º de preescolar participen en las investigaciones referidas. El colegio garantiza que cuenta con el consentimiento de los padres para autorizar la participación del alumno en estos estudios.

Por lo tanto, el Colegio Kepler:

- Comprende el propósito de las tareas que se realizarán.
- Está satisfecho con la información proporcionada.
- Autoriza la participación del alumno.