

Investigación empírica y análisis teórico

## Valoración de acciones objetales y simbólicas en niños preescolares con problemas en el desarrollo

### Assessment of objectal and symbolic actions in preschool children with developmental difficulties

Borges, Camila y Solovieva, Yulia<sup>1\*</sup>

---

**Resumen:**

Desde la psicología histórico-cultural se reconoce que la actividad rectora de la edad preescolar es el juego, que se introduce desde el plano cultural y pasa por distintos niveles de adquisición. Sin embargo, en la literatura existen pocos estudios acerca de la valoración y caracterización de acciones de juego en niños preescolares con problemas en el desarrollo. Por esta razón, en este artículo se presentan los resultados de un estudio dirigido a la valoración de las acciones objetales y simbólicas en el juego de niños preescolares con problemas de desarrollo. Los datos fueron obtenidos por medio del análisis del juego libre y dirigido, en dos momentos de tiempo, al inicio y fin de un ciclo escolar. Los resultados permiten concluir que hubo mejorías en la realización de las acciones objetales y simbólicas en las condiciones de colaboración dirigida por parte del adulto en comparación de las acciones independientes del niño. Se discute el concepto de la zona del desarrollo próximo y la importancia de elaboración de métodos efectivos para corrección y desarrollo.

**Palabras Clave:** *acciones objetales, acciones simbólicas, juego, problemas del desarrollo, edad preescolar.*

**Abstract:**

Desde la psicología histórico-cultural se reconoce que la actividad rectora de la edad preescolar es el juego, que se introduce desde el plano cultural y pasa por distintos niveles de adquisición. Sin embargo, en la literatura existen pocos estudios acerca de la valoración y caracterización de acciones de juego en niños preescolares con problemas en el desarrollo. Por esta razón, en este artículo se presentan los resultados de un estudio dirigido a la valoración de las acciones objetales y simbólicas en el juego de niños preescolares con problemas de desarrollo. Los datos fueron obtenidos por medio del análisis del juego libre y dirigido, en dos momentos de tiempo, al inicio y fin de un ciclo escolar. Los resultados permiten concluir que hubo mejorías en la realización de las acciones objetales y simbólicas en las condiciones de colaboración dirigida por parte del adulto en comparación de las acciones independientes del niño. Se discute el concepto de la zona del desarrollo próximo y la importancia de elaboración de métodos efectivos para corrección y desarrollo.

**Keywords:** *objectal actions, symbolic actions, play, developmental difficulties, preschool age .*

---

<sup>1</sup>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

\*Correspondencia: yulia.solovieva@correo.buap.mx

Desde el enfoque histórico-cultural se plantea que el desarrollo del niño transcurre en diversas actividades rectoras, entre las cuales se encuentra la actividad de juego (Leontiev, 2010a, 2010b; Elkonin, 1980, 2009), en la que se realiza la regulación psíquica y dirección de la conducta (Elkonin, 1980). En la edad preescolar, el juego no constituye una actividad espontánea, sino que se introduce desde la interacción cultural que se establece entre niño y adulto. Se han estudiado las etapas y niveles de adquisición y desarrollo del juego en la edad preescolar. Juzgar acerca del paso de una determinada etapa ayuda la identificación de las neoformaciones, que conforman un sistema de logros cualitativos (Solovieva & Quintanar, 2019 a).

La premisa psicológica para el surgimiento de acciones de juego son las manipulaciones inespecíficas, que así se denominan por aplicarse a cualquier objeto independientemente de su función (Solovieva & Quintanar, 2012; Sheina, Smirnova & Ryabkova, 2017). La superación de las manipulaciones inespecíficas se da a través de apropiación por parte del pequeño del uso y función cultural propia de cada objeto. En la actividad de juego propiamente es posible identificar por lo menos etapas cualitativas de su adquisición en forma de apropiación del niño de las acciones objetales, acciones simbólicas y de la posibilidad representativa e imaginaria compleja dentro del juego temático de roles.

Desde la aparición de las acciones objetales y las primeras palabras relacionadas con el uso de estos objetos, al final de primer año de vida en casos de desarrollo óptimo, el niño empieza a modificar a todos sus órganos sensoriales en relación con uso práctico de los objetos y juguetes, gracias al modelo constante del adulto en la comunicación con el niño e sobre todo en las actividades de la vida diaria.

Sin embargo, mientras el campo visual tiene una influencia determinante sobre la acción del niño, se observa una unidad entre la percepción y la acción, por lo que sus primeras acciones propiamente objetales (culturales) se presentan de forma repetitiva y poco variada debido a que lo más importante en este momento es la reacción del adulto, dotada de afectividad, ante la acción del niño (Elkonin, 1980, 2009; Vygotski, 2009, 2012b; Sheina *et al.*, 2017).

Durante la edad preescolar, gracias a la realización de las acciones de juego objetal, surge la posibilidad para generalizar las acciones, las cuales se realizan con diversos objetos e inclusive es posible la representación de una acción sin la presencia de un objeto, lo que implica aparición de la función simbólica. Se usan objetos-sustitutos con la transferencia del significado de un objeto a otro y los gestos representativos de un objeto o una acción (Elkonin, 1980, 2009). Así, las acciones simbólicas se fundamentan en la representación interna que tiene el niño de las propiedades físicas y funcionales de los objetos adquiridas previamente en su experiencia en la actividad conjunta con el adulto (Elkonin, 1980; Vygotski, 2012a; Solovieva, González-Moreno & Quintanar, 2015).

La transformación fundamental en el contenido de juego se da en el paso de las acciones directas con los objetos a las acciones mediatizadas por la palabra, lo que posibilita el desarrollo de la imaginación creativa y del pensamiento por imágenes (Vygotski, 2009). El niño empieza de forma gradual a manifestar indicios de la creación de la situación lúdica, a través de la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos y del establecimiento de un juego a base de roles, los cuales pueden ser representados tanto por muñecos (juego animado) como protagonizados

por el propio niño (juego de roles sociales) (Elkonin, 1980).

Con la complejización de las acciones objetales y simbólicas, el juego de roles se desarrolla en dos etapas: en la primera predomina el aspecto operativo, es decir, las acciones que caracterizan el rol, para las cuales el niño se apoya de objetos y juguetes que caracterizan al rol que asume y le ayudan en la creación de la situación imaginaria (Elkonin, 1980; Sheina *et al.*, 2017); en la segunda predomina el aspecto social, por lo que las acciones dan mayor peso a las características de las relaciones sociales entre las personas según el tema del juego (por ejemplo, el doctor – relación formal; la familia – relación informal), por lo que aquí tiene gran importancia el uso de expresiones verbales coherentes con el rol, lo que caracteriza el habla protagonizada (Elkonin, 1980; Solovieva *et al.*, 2015). De esta forma, asumir un rol significa asumir las reglas sociales implícitas en él (Elkonin, 1980) y dominar las reglas significa dominar al propio comportamiento subordinándolo a un objetivo definido (Leontiev, 2010b), lo que viene a ser la base para el desarrollo de la conducta voluntaria y del autocontrol (Karpov, 2005; Elkonin, 2009, 2013; Obujova & Shapovalenko, 2013; Whitebread, 2010).

Desde la postura histórico-cultural, el desarrollo estructural y funcional del cerebro tiene una determinación social (Venguer & Ibatullina, 2013). Destacase que los diferentes sectores cerebrales trabajan de forma concertada y dinámica para la realización de cualquier actividad (Luria, 2005) y el juego, como actividad rectora de la edad preescolar, favorece a la organización de estos sistemas funcionales, los cuales requieren del trabajo integral de las unidades funcionales del cerebro definidas por Luria (1989, 2005).

La primera unidad funcional que regula el estado de vigilia y garantiza la activación

inespecífica del tono cortical se beneficia por el juego dado a que éste promueve el desarrollo de la capacidad de sostener la atención o cambiarla de un objeto a otro, según la actividad y su intensidad, siempre y cuando se garantice la motivación (Akhutina & Romanova, 2017). La segunda unidad, de recepción, procesamiento y almacenamiento de la información exterior y propioceptiva (Luria, 1989, 2005) es favorecida por el juego desde el aspecto informacional de esta actividad que requiere de percepción y producción auditiva, táctil y visoespacial (Akhutina & Romanova, 2017). La tercera unidad cerebral que se refiere a la programación, regulación y verificación de la actividad (Luria, 1989, 2005) participa en el juego siempre y cuando se trata de seguimiento de reglas, selectividad y flexibilidad mental, uso creativo de objetos e imágenes y de la organización secuencial de movimientos e acciones (Akhutina & Romanova, 2017).

En el caso de trastornos en el desarrollo, se puede tratar de afectación del estado funcional y/o estado de inmadurez en distintos niveles de organización jerárquica del sistema nervioso central, lo cual se refleja negativamente en las unidades cerebrales funcionales y las relaciones córtico-subcorticales (Glozman & Schevchenko, 2014; Molina-González & Bonilla-Sánchez, 2014; Luna-Villanueva, 2017; Solovieva & Quintanar, 2017b). En el ámbito clínico, se trata de la identificación de los mecanismos cerebrales fuertes y débiles en cada caso particular. Dichos mecanismos pueden ser de naturaleza subcortical, cortical o córtico-subcortical, lo cual se debe precisar a través de las evaluaciones individuales. Para la neuropsicología clínica infantil, desde el enfoque histórico-cultural, el conocimiento del estado funcional de desarrollo positivo o negativo de los mecanismos psicofisiológicos y el análisis psicológico

gico de la actividad rectora es la forma de identificar posibles dificultades que afecten al desarrollo del niño de manera general (Quintanar & Solovieva, 2008).

Algunos estudios han demostrado la efectividad de programas de intervención grupales e individuales que, al utilizar la actividad de juego, lograron construir las bases para un desarrollo positivo y la superación o reducción de las dificultades decurrentes de diferentes síndromes neuropsicológicos (Ramírez-Téllez, 2010; Torres-Vejar, 2016; Meza-Salcido, 2017; Campos-García, Solovieva & Machiskaya, 2019), en trastornos genéticos, como el Síndrome de Down (González-Moreno & Solovieva, 2017) y en trastornos del neurodesarrollo, como el Autismo (González-Moreno, 2018). Otros estudios en el ámbito educativo han señalado la efectividad de la implementación de sesiones de juego en el aula, como parte del programa curricular del grado de preescolar, para garantizar el desarrollo de la función simbólica, de las funciones reguladora y generalizadora del lenguaje, así como de la actividad voluntaria e del pensamiento reflexivo como una forma de prevenir dificultades en el aprendizaje escolar en una etapa posterior del desarrollo (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2009; Bonilla, Solovieva & Jiménez, 2012; García, Solovieva & Quintanar, 2013; Solovieva & Quintanar, 2013; González-Moreno & Solovieva, 2016).

Todo lo anterior señala a favor de considerar la importancia de organización de la actividad del niño con dificultades por parte de adulto, por lo que resulta importante caracterizar el estado de adquisición temprana de las acciones objetales y simbólicas en niños con trastornos de desarrollo. El objetivo del presente artículo es valorar la producción de acciones objetales y simbólicas en condiciones de ausencia y presencia de colaboración

del adulto en el juego de niños preescolares con trastornos del desarrollo en una institución preescolar.

## **Método**

### **Tipo de investigación**

Este artículo se trata del análisis de tres casos clínicos individuales, identificados en un grupo natural del primer grado de educación preescolar. Con los niños se organizaron dos situaciones experimentales que han permitido valorar las acciones lúdicas producidas en las condiciones de la ausencia (juego con acciones libres) y presencia de colaboración con el adulto (participación del adulto en el juego por medio de acciones dirigidas), en los momentos inicial y final del ciclo escolar. Se trata de un experimento original diseñado con los propósitos de estudio psicológico de observación y participación, de tipo descriptivo y longitudinal de dos medidas de tiempo, al inicio y al final del ciclo escolar. Se trata de primera publicación metodológica acerca de este experimento. Lo interesante de este estudio es que se realiza en un ambiente escolar diseñado particularmente desde los fundamentos del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, lo cual constituye una de las principales fortalezas del estudio (Quintanar & Solovieva, 2020). Bajo este enfoque, los niños con dificultades en el desarrollo, valorados clínicamente, participan en la actividad organizada, grupal y orientada de juego temático de roles durante un ciclo escolar durante una hora diaria (Solovieva & Quintanar, 2019 b; Solovieva 2020). Cada participante representa un caso clínico individual, lo cual imposibilita obtención de un promedio estadístico de datos.

### **Participantes**

La muestra consistió en 3 niños, con edades iniciales entre 3 y 4 y finales entre 4 y 5 años con que presentan dificultades en el desarro-

llo. Los niños se encontraban regularmente matriculados en el primer grado preescolar de un colegio urbano particular, de nivel socio-económico medio, en la ciudad de Puebla, México. En el colegio se utilizaba sistemáticamente la metodología formativa de juego (Solovieva & Quintanar, 2012). Los padres de todos los participantes pertenecían al nivel socioeconómico medio y su nivel educativo era licenciatura. Los tres niños habían pasado por evaluación neuropsicológica y contaban con los diagnósticos descritos en la Tabla 1, en donde también se especifican otros diagnósticos, si utiliza o no medicamentos y si recibe o no alguna terapia. En nuestro estudio, participaron dos niños que cuentan con otros diagnósticos desde un enfoque más centrado en el modelo médico. El Caso 2 cuenta con el diagnóstico de trastorno del espectro autista y el Caso 3 presenta diagnóstico de déficit de control inhibitorio, en referencia a la dificultad de inhibir las conductas no apropiadas o poco relevantes para la actividad que se realiza. En la misma tabla se presentan estos casos con el diagnóstico convencional y

con el diagnóstico desde la aproximación histórico-cultural.

### Procedimiento

Inicialmente se informó a los padres y a las autoridades del colegio sobre el estudio, sus condiciones de realización y objetivos y se obtuvo el permiso para la participación de los niños en las situaciones experimentales. Posteriormente se inició con la adaptación y formación de vínculo entre los niños y las investigadoras, quienes acompañaron la rutina del aula preescolar por el período de dos semanas. A continuación, la realización del experimento consistió en dos etapas, que fueron realizadas por las investigadoras de forma alternada, con la finalidad de evitar una valoración subjetiva de un único investigador.

En ambas medidas, al inicio y al final del ciclo escolar, la primera condición experimental consistió en 5 minutos de juego libre (no orientado por adulto), durante los cuales cada niño desarrolló su propio juego, con juguetes previamente seleccionados.

Tabla 1.  
*Caracterización de los casos clínicos*

	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Edad inicial y final	3 años (inicial) 4 años (final)	3 años (inicial) 4 años (final)	4 años (inicial) 5 años (final)
Diagnóstico tradicional	-	Autismo	Control inhibitorio
Diagnóstico neuropsicológico	Organización secuencial motora	Organización secuencial motora; Activación cortical inespecífica	Regulación y control de la actividad
Medicamento	-	Risperidona (1mg); Ritalin (10mg)	-
Terapia	-	Terapia de lenguaje y atención	Intervención neuropsicológica; Maestra de apoyo (conductual)

Nota. Elaboración propia

Para ello, al niño se le presentaban los juguetes (objetos de cocina, del doctor, muñecas, peluches, bloques y fichas) y se le decía que podía jugar con ellos como quisiera. La segunda condición del experimento consistió en 5 minutos de juego acompañado, con la participación de una investigadora, de manera que el juego se desarrolló de forma conjunta utilizándose los mismos juguetes de la situación anterior. En las ocasiones en que el niño no propuso un juego, la investigadora presentó propuestas de temas y acciones que favorecieron al despliegue del juego.

Los datos obtenidos por cada participante fueron grabados en video y transcritos, lo que permitió el registro de la frecuencia de acciones objetales y simbólicas producidas por los niños en ambas condiciones: juego libre y juego acompañado. Las acciones fueron clasificadas en niveles de adquisición,

encontradas a partir de los datos obtenidos en ambas condiciones experimentales en el inicio y fin del ciclo escolar y tomándose en cuenta lo que se presenta en la literatura. Se realizó el análisis de acuerdo con la variedad de contenido del juego representada por los tipos de acciones y sus características, tales como la independencia e iniciativa para las acciones o la necesidad de ayuda externa para desarrollar el juego.

Para el análisis de datos se utilizaron los criterios identificados en niños con el desarrollo óptimo entre 3 y 5 años de edad que permiten caracterizar a los niveles de adquisición de dichas acciones (Solovieva *et al.* 2018; Solovieva *et al.* 2020; Borges, 2020). En la Tabla 2 se presentan los niveles de adquisición de las acciones objetales, mientras que en la Tabla 3 las acciones simbólicas.

Tabla 2.  
*Niveles de adquisición de las acciones objetales con sus indicadores*

Niveles	Indicadores
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 3.  
 Niveles de adquisición de las acciones simbólicas con sus indicadores

Niveles	Indicadores
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

### Resultados

A continuación, se presentan resultados obtenidos durante el análisis de los datos obtenidos para cada participante. El análisis del Caso 1 (debilidad funcional del mecanismo de organización secuencial motora), bajo la condición de juego libre, se observó el predominio de manipulaciones inespecíficas al inicio del ciclo escolar. Esta frecuencia disminuyó en la medida final y fue superada por las acciones objetales, las cuales se presentaron como acciones aisladas y secuenciadas, siendo que las primeras predominan en la medida inicial y las segundas predominan en la medida final. En lo que respecta a la condición de juego con el adulto, las manipulaciones inespecíficas disminuyeron significativamente en la medida final, mientras se incrementaron las acciones objetales y aparecieron las acciones simbólicas, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. En cuanto a las acciones objetales, las acciones aisladas fueron superadas por las secuenciadas en ambas medidas y apenas una acción que caracteriza un rol apareció en la primera medida. Respecto a las acciones simbólicas, se presentó un incremento significativo en la medida final en comparación con

la inicial, las cuales en su mayoría fueron acciones con objetos-sustitutos. Apenas al final del ciclo escolar también se evidenciaron algunas acciones sin apoyo de objetos, así como la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos. La Tabla 4 especifica los resultados del Caso 1.

En el Caso 2 (debilidad funcional de los mecanismos de organización secuencial motora y activación cortical inespecífica), en la condición de juego libre, se observó una frecuencia relativamente estable de manipulaciones inespecíficas, las cuales fueron acompañadas de acciones objetales únicas y repetitivas, tanto al inicio como al final del ciclo escolar. En la condición de juego con el adulto, las acciones objetales predominaron sobre las manipulaciones inespecíficas. En cuanto a las acciones objetales, en la medida inicial las acciones aisladas eran más frecuentes, mientras que en la medida final se incrementaron las acciones secuenciadas, relacionadas entre sí. Respecto a las acciones simbólicas, se apreciaron acciones con objetos-sustitutos, tanto en la medida inicial como final. La Tabla 5 presenta los resultados del Caso 2.

Tabla 4.  
*Frecuencia de acciones del Caso 1*

	Condiciones	Juego libre		Juego acompañado	
		I	II	I	II
	Medidas: Inicial (I) y final (II)				
Total	Manipulaciones inespecíficas	10	1	2	1
	Acciones objetales	5	4	8	10
	Acciones simbólicas	0	0	5	18
Acciones objetales	Única y repetitiva	0	0	0	0
	Aisladas	3	1	1	3
	Secuenciadas	2	3	6	7
	Caracterizan un rol	0	0	1	0
Acciones simbólicas	Con objetos sustitutos	0	0	5	11
	Sin apoyo de objetos	0	0	0	2
	Estados imaginarios y juego animado	0	0	0	5
	Representación de roles y habla protagonizada	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Tabla 5.  
*Frecuencia de acciones del Caso 2*

	Condiciones	Juego libre		Juego acompañado	
		I	II	I	II
	Medidas: Inicial (I) y final (II)				
Total	Manipulaciones inespecíficas	6	7	1	8
	Acciones objetales	5	5	8	13
	Acciones simbólicas	0	0	4	3
Acciones objetales	Única y repetitiva	5	5	0	0
	Aisladas	0	0	5	2
	Secuenciadas	0	0	3	11
	Caracterizan un rol	0	0	0	0
Acciones simbólicas	Con objetos sustitutos	0	0	4	3
	Sin apoyo de objetos	0	0	0	0
	Estados imaginarios y juego animado	0	0	0	0
	Representación de roles y habla protagonizada	0	0	0	0

Nota. Elaboración propia

Respecto al Caso 3 (debilidad funcional del mecanismo de regulación y control), en la condición de juego libre, se apreció una mayor frecuencia de manipulaciones inespecíficas en comparación con las acciones objetales en ambas medidas, siendo que estas últimas apenas se presentaron en la medida final y se caracterizaron por una acción única y repetitiva. En la condición de juego con el adulto, se observó cierta estabilidad en la frecuencia de manipulaciones inespecíficas tanto en comparación con el juego libre como tomándose en cuenta las dos medidas. Sin embargo, las acciones objetales fueron más frecuentes y se incrementaron significativamente en la medida final. Dichas acciones se caracterizaron

por ser predominantemente secuenciadas, en ambas medidas, las cuales fueron acompañadas de algunas acciones aisladas en la medida inicial y de algunas acciones que caracterizan un rol en la medida final. Asimismo, fueron producidas algunas acciones simbólicas, las cuales fueron más frecuentes en la medida final. Tanto al inicio como al final del ciclo escolar, se presentaron acciones con objetos-sustitutos. No obstante, apenas en la medida final se observaron acciones sin apoyo de objetos, mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos y juego animado, así como asumió un rol. La tabla 6 concentra los resultados para el caso 3.

Tabla 6.  
*Frecuencia de acciones del Caso 3*

	Condiciones	Juego libre		Juego acompañado	
		I	II	I	II
	Medidas: Inicial (I) y final (II)				
Total	Manipulaciones inespecíficas	7	6	6	5
	Acciones objetales	0	2	9	18
	Acciones simbólicas	0	0	2	8
Acciones objetales	Única y repetitiva	0	2	0	0
	Aisladas	0	0	2	0
	Secuenciadas	0	0	8	15
	Caracterizan un rol	0	0	0	3
Acciones simbólicas	Con objetos sustitutos	0	0	2	2
	Sin apoyo de objetos	0	0	0	2
	Estados imaginarios y juego animado	0	0	0	3
	Representación de roles y habla protagonizada	0	0	0	1

Nota. Elaboración propia

De manera general, en todos los casos se observó que las acciones simbólicas no se presentaron en la condición de juego libre en ninguna de las medidas de tiempo. Dichas acciones (en su mayoría acciones con objetos-sustitutos) únicamente se observaron en situación de juego acompañado. Asimismo, los datos señalan que la mayor frecuencia y diversidad de acciones objetales y simbólicas se aprecia en la condición de juego con el adulto. Además, las acciones objetales fueron más frecuentes que las simbólicas, para las cuales estos niños requirieron el modelo de la acción por parte del adulto.

### Discusión

Los resultados del estudio permiten caracterizar con precisión el tipo de interacción de niños con problemas en el desarrollo con los objetos en las condiciones de juego libre y acompañado. Dicha interacción consiste en la posibilidad de manifestar diferentes niveles de adquisición de la acción objetal: manipulación inespecífica, acciones objetales y acciones simbólicas. Además, para cada tipo de interacción con el objeto se puede precisar el nivel de adquisición.

En el Caso 1, con la debilidad del mecanismo de organización secuencial motora, la alta frecuencia de manipulaciones inespecíficas durante el juego libre se podría explicar por la alteración del carácter organizado y secuenciado de las acciones motoras (Luria, 1981, 2005), lo que afecta no solo la manipulación objetal, como también el lenguaje expresivo, el cual se encontraba con un pobre nivel de desarrollo, sobre todo al inicio del ciclo escolar.

No obstante, este niño presentó avances sus acciones objetales a lo largo del periodo de la investigación, por lo que, en la medida final, la frecuencia de manipulaciones inespe-

cíficas disminuyó significativamente. Durante la realización de sus acciones, el menor empezó a emplear su lenguaje para organizar su percepción de los objetos (denominándolos y mencionando características) así como su acción con ellos (eje. preparar la comida y ofrecer al adulto o a las muñecas). De esta forma, las acciones objetales secuenciadas superaron a las aisladas, tanto en el juego libre como en el juego acompañado.

Respecto a las acciones simbólicas, en la medida inicial, el niño no presentaba iniciativa para el uso de medios simbólicos, además de cierta resistencia (inflexibilidad) al uso simbólico propuesto por el adulto. En lugar de las acciones simbólicas se observaban perseveraciones, es decir que el menor regresaba al uso convencional del objeto, de manera que no se conservaba el significado simbólico propuesto por adulto en el juego. En cambio, al final del ciclo escolar, el niño pudo acceder a la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos, como también presentó iniciativa para el uso de objetos-sustitutos, proponiendo por sí mismo nuevos significados, los cuales ya se mantuvieron durante el juego. Lo anterior implica más alto nivel del desarrollo cognitivo del menor.

En el Caso 2, con debilidad funcional de los mecanismos de organización secuencial motora y activación cortical inespecífica, además de las manipulaciones inespecíficas, se encontraron acciones objetales de carácter reiterativo con tendencia perseveratoria. Lo anterior consistía en la dificultad para pasar de una acción a la otra o de un elemento motor a otro dentro de una misma acción (Luria, 1981, 2005). Además, el niño manifestaba imposibilidad para mantenerse en una misma acción que se le planteaba, lo cual se relaciona con la debilidad del mecanismo de activación cortical inespecífica. Dicho mecanismo

afecta el tono general de estado de trabajo funcional, distractibilidad ante estímulos externos y pérdida de motivación (Luna-Villanueva, Solovieva, Lázaro-García & Quintanar, 2017).

La relativa estabilidad observada en la frecuencia de manipulaciones inespecíficas entre las medidas inicial y final pueden reflejar el carácter fluctuante del rendimiento del niño durante el juego. Al inicio del ciclo escolar, el niño presentaba interés activo en la manipulación de los objetos y en la interacción con el adulto, lo que no se observó al final. En este periodo el niño se encontraba la mayor parte del tiempo acostado en el piso y adinámico, presentando un bajo nivel de activación del tono cortical. En esta fluctuación es posible considerar una influencia farmacológica negativa en el sistema nervioso central, sobre todo en las estructuras de la formación reticular ascendente.

El metilfenidato (ritalin) actúa como un estimulante en las áreas mencionadas, con la finalidad de mejorar la atención, el estado de alerta, la sensibilidad perceptiva y la velocidad de procesamiento (Cordioli, 2011; Santos, Gonçalves & Pedroso, 2019). Sin embargo, hay cierta controversia en cuanto a su efecto tratándose de la administración en niños con TEA, lo que puede provocar reacciones adversas de irritabilidad (David-Palacio, 2007). De igual manera, la risperidona, indicada para la disminución de la hiperactividad, de los comportamientos repetitivos, las conductas agresivas y la irritabilidad comunes en el TEA, también puede producir efectos adversos de sedación y fatiga (David-Palacio, 2007; Cordioli, 2011).

Estudios señalan que los niños con TEA tienden a pasar más tiempo en el juego de manipulación inespecífica, presentando acciones repetitivas, estereotipadas y poco flexi-

bles y accediendo con poca frecuencia y baja complejidad a las acciones culturales, lo que normalmente se justifica por los déficits en el desarrollo motor, cognitivo, social y lingüístico (Chan, Chen, Feng, Lee & Chen, 2016; Wilson et al., 2017). Una de las estrategias terapéuticas comúnmente utilizadas en el TEA, cuando el niño tiene un pobre desarrollo verbal, se trata del uso de pictogramas como medio alternativo de comunicación de necesidades. Dicha estrategia era aplicada en la escuela para el niño que se presenta en este caso, bajo las orientaciones del centro especializado en autismo, al cual este niño y su familia acudían.

No obstante, la acción comunicativa puede ser mediatizada por el gesto de señalar una imagen o un objeto, por ejemplo, pero este no debe sustituirla, es decir, el gesto puede ser útil para acompañar el lenguaje, conservando así la necesidad de hablar y superando la dependencia del campo visual (Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019 a). Aunque no se haya observado al final del ciclo escolar un incremento en la necesidad comunicativa en la interacción con pares o con otros adultos menos cercanos, pequeños avances pueden ser destacados en cuanto a la adquisición de las acciones. Al inicio del ciclo escolar, el niño accedió a las acciones simbólicas de forma muy limitada, aun con la constante animación y modelo del adulto para el uso de objetos-sustitutos. En contraste, al final del ciclo escolar, el niño se benefició de la sugerencia verbal de la acción por parte del adulto, sin requerir del modelo de la acción.

En el Caso 3, con la debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad, se observaron dificultades específicas con la interacción objetal. El mecanismo de regulación y control influye sobre el carácter selectivo, organizado, intencional y regulado de las

acciones en la actividad que se dirige a un objetivo (Luria, 1981, 2005). La conducta de este niño era predominantemente impulsiva y desorganizada con predominio de conducta de campo. La atención representa el control interno de la actividad que posee direccionalidad, anticipación, concentración y selectividad, por lo que, en su forma voluntaria, es planificada y dirigida hacia lo que queremos y no hacia lo llamativo (Galperin, 2019b). En el caso 3 dicho control interno de la acción no se encontraba interiorizado.

Además, el niño presentaba un pobre desarrollo verbal y manifestaba cierta dificultad en expresar sus estados emocionales y descontentamiento. Se observaba dificultad de regulación emocional que se reflejaba en el rechazo a los juguetes y a algunas intervenciones del adulto, sobre todo al inicio del ciclo escolar, así como en la baja tolerancia a la frustración de sus necesidades inmediatas e intereses personales, lo que fácilmente lo llevaba a la pérdida del objetivo y al abandono de la actividad, como también se observa en otros estudios con niños con diagnóstico similar (Alberdi-Páramo & Pelaz-Antolín, 2019). El niño presentó más acciones objetales secuenciadas en el juego con el adulto, tanto al inicio como al final del ciclo escolar con una diferencia cualitativa en su juego en la medida final. Al inicio, el niño no accedió a jugar a un tema específico, por lo que el adulto le fue orientando en el uso cultural de algunos objetos, produciendo acciones secuenciadas. A su vez, al final, el niño aceptó el tema propuesto por el adulto y pudo mantenerlo por cierto tiempo, realizando acciones pertinentes al tema, con coherencia lógica e inclusive respetando un rol. Otros estudios realizados con niños con pobre desarrollo verbal y problemas regulatorios obtuvieron resultados semejantes, relatando una mejora en la motivación y la atención cuando la actividad lúdica se

desarrollaba de forma conjunta (Lázaro et al., 2009; Campos-García, Solovieva & Machiskaya, 2019).

En lo que respecta a las acciones simbólicas, en el Caso 3 no se observaba iniciativa y tampoco autonomía para el uso de los medios simbólicos al inicio del ciclo escolar. Como contraste, al final del ciclo escolar, se apreció iniciativa en la mención de estados y propiedades imaginarias de los objetos y le fue posible asumir un rol, aunque no pudo expresarse verbalmente de acuerdo con él debido a su lenguaje expresivo limitado.

Cabe señalar que todos los tres participantes manifestaban un pobre desarrollo verbal, que se relaciona con la alta frecuencia de manipulaciones inespecíficas y acciones objetales repetitivas y aisladas producidas en el juego libre. La adquisición de las relaciones del mundo objetivo objetal y social está dado por el aprendizaje del sistema de lenguaje, ya que la palabra comunica, intercambia y transmite la experiencia entre generaciones (Tomasello, 2010). La palabra designa los objetos, destaca sus propiedades y las presenta en relación con otros objetos (Luria, 2005), por lo que permite la generalización de la experiencia práctica, fundamental para la organización de la acción sobre el medio (Tsvétkova, 1977). Además de esta función generalizadora, el lenguaje también cumple con otras funciones como la reguladora, implicada en la regulación y planeación de la propia conducta o de otros (Luria, 1981, 1989; Glozman & Konina, 2014) y la mediatizadora. Esto favorece a la posibilidad de operar con imágenes, representaciones mentales de los objetos en su ausencia (Tsvétkova, 1977; Luria, 2005), lo que viene a ser la condición para el desarrollo de las acciones simbólicas.

Gracias a estas tres funciones psicológicas del lenguaje, la percepción y el movi-

miento se hacen conscientes y voluntarios. La percepción se desarrolla en estrecha relación con el lenguaje que permite la codificación de las informaciones que llegan del sistema sensorial mientras el niño manipula y utiliza los objetos (Luria, 1981; Kravtsova, Veraksa & Veresov, 2018). De igual manera, bajo la influencia de los sistemas sensorial y vestibular, en la experiencia con los objetos culturales, se desarrolla el movimiento (Neverovich, 2013; Zaporozhets, 2013). Se puede pensar que, mientras el lenguaje no mediatice la interacción del niño con el objeto, sigue existiendo una unidad percepción-acción, como un proceso involuntario. Dicha hipótesis argumenta la necesidad de trabajo individual correctivo más continuo, dirigido y específico sobre la formación de las acciones objetales ante mediatización verbal expresiva garantizada de manera constante por el adulto.

La mediatización del lenguaje favorece al perfeccionamiento de las acciones objetales y su generalización, lo que irrumpe con la determinación del campo visual y de la percepción inmediata. Esta superación permite al niño representar objetos y acciones simbólicamente (Elkoninova, 2016; Kravtsova et al., 2018), por lo que hay una correlación positiva entre el desarrollo del lenguaje y el incremento de la complejidad de las acciones en el juego (Stangeland, 2017). Así, el juego simbólico es una evidencia del desarrollo psicológico positivo del niño (González-Moreno Solovieva & Quintanar-Rojas, 2014; Solovieva & Quintanar, 2017; Solovieva et al., 2018; Kravtsova et al., 2018) y algunas dificultades son notables en casos de trastornos del lenguaje (Stangeland, 2017).

En los casos presentados, los niños se beneficiaron de la regulación externa por el lenguaje del adulto, quien proporcionaba el significado lúdico de las acciones. Cabe mencionar, que todo lo anterior forma parte de la metodología del modelo educativo que se

aplica en el colegio al cual asistieron los participantes durante todo el ciclo escolar. Todas las sesiones diarias de juego de roles se realizan con la inclusión de los elementos objetales y simbólicos.

La valoración de la actividad objetal de niños de 3 a 5 años con desarrollo adecuado señala la capacidad de acceder a las acciones objetales y también las simbólicas (de sustitución y representación) con autonomía (Solovieva et al., 2018). Los resultados de nuestro estudio señalan que la baja frecuencia de acciones objetales de mayor complejidad y de acciones simbólicas de manera general (inclusive su ausencia en el juego libre) caracterizan un retraso en la adquisición de las acciones objetales y simbólicas, que se hace más evidente mientras más severo sea el retraso en el desarrollo (Solovieva & Quintanar, 2019 b), por lo que se observan acciones estereotipadas con mínimo acompañamiento verbal y una gran demanda de la organización externa del juego por parte del adulto (Salmina, 2013). La participación del adulto en el juego, aun en los casos de dificultades en el desarrollo, favorece a la aparición de las acciones de mayor complejidad, gracias al papel mediatizador que sus acciones y su lenguaje ejerce sobre las acciones producidas por los niños (Elkonin, 1980; Vygotski, 2009, 2012a, 2014; González-Moreno et al. 2014; Akhutina & Romanova, 2017; González-Moreno & Solovieva, 2017; Solovieva & Quintanar, 2012, 2017a, 2019 b).

Primero, de forma intersíquica, el adulto orienta externamente la actividad del niño a partir de la acción conjunta con los objetos, lo que poco a poco le permite al niño conformar una imagen de estos, una representación de las acciones posibles con los mismos, gracias a la asimilación previa de las propiedades de los objetos en la actividad conjunta (Elkonin, 2002; Vygotski, 2012a; Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019 c). El

aprendizaje tiene lugar en la actividad comunicativa (verbal y no-verbal) (Lisina, 2013) y colaborativa, en la que se configura la triada “yo, el otro y el objeto-social”, en donde los sujetos coordinan sus intereses en la intencionalidad compartida (Tomasello, 2010).

El juego libre, al contrario del juego acompañado (orientado), se configura al azar y no ofrece oportunidades de desarrollar formas más organizadas de la actividad. Por otro lado, la orientación del adulto viabiliza la actividad regulada por reglas sociales y dirigida hacia un objetivo común, lo que repercute no solo en el juego, sino que influye en todo el desarrollo psíquico del niño (Elkonin, 1980; González-Moreno et al., 2014; Elkoninova, 2016). Como una actividad típicamente humana, el juego, dentro de la situación social del jardín de niños (Solovieva & Quintanar, 2012), tiene un importante papel en el aprendizaje que conduce al desarrollo y consecuentemente al cambio del sistema de relaciones sociales (Hakkarainen, 2015), dado que es una actividad productiva, que transforma el medio y el sujeto mismo que la realiza (Galperin, 2019a).

Cabe recordar que, desde la psicología histórico-cultural, el desarrollo se da “de afuera hacia adentro”, es decir, es el medio social el estímulo que ejerce mayor influencia sobre el desarrollo morfológico-funcional del cerebro, de los procesos psíquicos y de las formas más maduras de acciones objetales y simbólicas en el juego (Vygotski, 2010, 2012a; Venguer & Ibatullina, 2013; Díaz, 2019). Son las experiencias sociales el medio favorable a la reorganización de las acciones de interacción con el mundo objetivo (Luria, 2005). De esta manera, la privación ambiental y la ausencia de actividad conjunta con el adulto entablan un obstáculo al desarrollo adecuado (Loizou, 2017; Solovieva & Quintanar, 2017).

## Conclusiones

Los datos del estudio permiten concluir que, aunque los niños con dificultades en su desarrollo presenten de manera general una mayor frecuencia de acciones objetales y simbólicas de menor complejidad en la evaluación post en comparación con la evaluación inicial, sobre todo en su juego libre (sin orientación del adulto), estos datos pueden variar de acuerdo al mecanismo que subyace a sus dificultades puede variar de acuerdo con las características de cada caso clínico. Asimismo, los síndromes neuropsicológicos presentados en cada caso comparten características similares a otros casos descritos en la literatura y en estudios empíricos actuales, por lo que se considera que los datos proporcionados en este artículo tienen utilidad clínica para la evaluación de niños preescolares con alteraciones del desarrollo. No obstante, es necesario considerar los datos de evaluación individual cualitativa que permite conocer las particularidades de cada niño y establecer las formas de ayuda que más favorecen a cada uno. Estos datos permiten elaborar el programa de intervención que pueden influir positivamente sobre el desarrollo y facilitar el ingreso al nivel escolar. Además, hay que observar la influencia de los fármacos, ya que estos no necesariamente tienen un efecto positivo sobre el desarrollo psicológico del niño, como se evidenció en el Caso 2.

Entre las aportaciones del estudio deseamos señalar que, independientemente de cual sea el mecanismo débil (causa de las dificultades), es posible favorecer la adquisición de las formas más complejas de acciones objetales y simbólicas en el juego. Se observaron las condiciones que permiten elevar el nivel de adquisición de las acciones en los participantes: inclusión de la actividad de juego de forma conjunta y dirigida; la orientación externa constante del adulto en la aplicación del programa formativo; la actividad de

juego debe ser diaria realizada por lo menos durante un ciclo escolar. Además, el juego con adulto garantiza el desarrollo de las funciones generalizadora, mediatizadora y reguladora del lenguaje, que se da en la propia actividad de juego, siempre y cuando esta transcurre de forma conjunta y continua. Lo anterior, indudablemente se relaciona con la metodología del trabajo educativo en la institución preescolar.

Los datos concluyen que el desarrollo de los niños con problemas en el desarrollo puede ser favorecido por la actividad de juego cuando esta es organizada por el adulto, ya sean padres, educadores o terapeutas, siempre y cuando se tomen en cuenta las necesidades particulares de cada niño (Solovieva & Quintanar-Rojas, 2019b). Los procedimientos experimentales diseñadas desde el enfoque histórico-cultural y neuropsicología cualitativa pueden aclarar los niveles y posibilidades de adquisición de la acción objetual cultural en la infancia. Estos datos se pueden retomar en la clínica neuropsicológica infantil, así como en la educación preescolar especial de acuerdo con las necesidades individuales para elaborar programas de intervención individuales para cada sujeto.

Las limitaciones de este estudio se relacionan con la muestra reducida de los participantes, así como dificultades para la reproducción (esperanza de los resultados positivos que se reportan en el estudio) del estudio en otros ambientes por la ausencia del enfoque metodológico de la enseñanza similar al que constituye el contexto del desarrollo psicológico de nuestros participantes a lo largo del ciclo escolar.

## Referencias

- Akhutina, T. & Romanova, A. (2017). Games as a tool for facilitating cognitive development. En Bruce, T., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.357-375). New York: Routledge.
- Alberdi-Páramo, I. & 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: Artmed.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. & Jiménez, N.R. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5 (2), 56-69.
- Borges, C. (2020). Análisis de las acciones objetuales y simbólicas en situaciones de juego libre y acompañado (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Campos-García, D., Solovieva, Y. & Machiskaya, R. (2019). Rehabilitación en un niño con daño cerebral en hemisferio derecho y cerebelo por evento cerebrovascular. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2), 114-144.
- Chan, P.C., Chen, C.T., Feng, H., Lee, Y.C. & 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.
- 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.
- Díaz, F. (2019). A função clínico-educativa do jogo em contexto sócio-histórico-cultural. En Moraes, C., Borges, C., Chastinet, J., Solovieva, Y., Quintanar, L. & Díaz, F. *Método de Avaliação e Estímulo da Atividade Lúdica. Abordagem Histórico-Cultural* (pp.90-120). São Paulo: Memnon.
- 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. & Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp.191 – 209). México: Trillas.

- Elkonin, D.B. (2013). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En Solovieva, 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.
- Galperin, P.Ya. (2019a). El problema de la actividad en la psicología soviética. En Solovieva, 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. & Quintanar, L. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.57-64). Madrid: Editorial EOS.
- García, M.A., Solovieva, 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. & Konina, S.M. (2014). Prevention of learning disability in the preschool years. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 163-168.
- Glozman, J. & Schevchenko, I. (2014). Specific Features of ADHD Syndrome at Preschool Age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 233 – 239.
- González Moreno, C. X., Solovieva, 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. & 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. & 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.
- Gonzalez-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. & Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 127-145.
- Hakkarainen, P. (2015). Constructing transitory activity system in play-world environment. En Selau, B. (Org.) *Cultural-historical approach. Educational research in different contexts* (pp.121-142). Porto Alegre: ediPUCRS.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kravtsova, E., Veraksa, N. & Veresov, N. (2018). Contemporary research in early childhood: roots and perspectives. En Fleer, M. & Oers, B. (Edit). *International Handbook of Early Childhood Education*. Volume I (pp.429-448). Netherlands: Springer.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. & Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista internacional Magisterio*, 37, 80-85.
- Leontiev, A.N. (2010a). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. En Vigotskii, L.S., Luria, A.R. & 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. & Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Lisina, M.I. (2013). Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Solovieva, 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.
- Luna-Villanueva, B., Solovieva, Y., Lázaro-García, E. & 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.
- 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.
- Molina-González, D. & Bonilla-Sánchez, R. (2014). Exploración neuropsicológica en un caso de sufrimiento fetal agudo: diagnóstico e intervención. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2), 61-66.
- Neverovich, Ya.Z. (2013). El desarrollo de los movimientos objetales en el niño preescolar. En Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.178-188). México: Trillas.

- Obujova, L.F. & 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.
- Quintanar, L., & 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.
- Quintanar, L. & Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En: V. Covarrubias Salvatori. Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia. 111-172. Puebla: CONCYTEP
- Ramirez-Telles, 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 Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Rubiales, J., Bakker, L. & 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.
- Salmina, N.G (2013). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.75-84). México: Trillas.
- Santos, P.H., Gonçalves, R. & 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. & Ryabkova (2017). The developmental potencial of toys and games. En Bruce, T., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.305-312). New York: Routledge.
- Solovieva, Yu. (2020). La importancia del juego en el marco del aprendizaje escolar y el uso regulativo del lenguaje. En: V. Feld y M.F. Pighín (Comp) *Neuropsicología del Aprendizaje*. Buenos Aires, Lugar el Editorial: 93-110.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2019 a). Possibilidades de formação e desenvolvimento da atividade lúdica. En Morais, C., Borges, C., Chastinet, J., Solovieva, Y., Quintanar, L. & Díaz, F. *Método de Avaliação e Estimulo da Atividade Lúdica. Abordagem Histórico-Cultural* (pp.121-146). São Paulo: Memnon.
- Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2019 b). Playing activity with orientation as a Method for Pre-school Development. *Psychological Educational Studies*. 11 (4): 49-66.
- Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2019 c). Acerca de la mediatización. En Solovieva, Y. & Quintanar, L. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural* (pp.157-179). Madrid: Editorial EOS.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación*, 25 (2), 167-182.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017a). Play with social roles as a method for psychological development in young children. En Bruce, T., Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (edt.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp.340-354). New York: Routledge.
- Solovieva, 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. García-Flores, M.A., Quintanar-Rojas, L. & Moreno-Agundis, S. (2018). Valoración de la actividad objetal en una muestra de niños mexicanos de 13 a 52 meses. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 80-94.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X. & 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.
- Solovieva, Yu., García, M., Abundis, S. y Quintanar, L. (2020). Caracterización de las acciones objetales y la producción verbal en la edad preescolar menor. *Psicología em Estudo*. 25 (e45979) 1-13.
- 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. & 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.

- Vygotski, L.S. (2009). Fragmento das anotações de Vygotski para conferências sobre psicologia infantil. En Elkonin, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotskii, L. S. (2010). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. En Vygotskii, L. S., Luria, A. R. & 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.
- Wilson, K.P., Carter, M.W., Wiener, H.L., DeRamus, M.L., Bulluck, J.C., Watson, L.R., Crais, E.R. & Baranek, G.T. (2017). Object play in infants with autism spectrum disorder: a longitudinal retrospective video analysis. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-12.
- Zaporozhets, A.V. (2013). El estudio psicológico del desarrollo de la motricidad del niño preescolar. En Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (comp) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.178-188). México: Trillas.