

Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down¹

Claudia Ximena González Moreno²
Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla (México)

Yulia Solovieva³
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla (México)

Recibido: 07/02/2016

Aceptado: 20/09/2016

Resumen

Objetivo. Evaluar los efectos de una intervención basada en el juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño de siete años con síndrome de Down. **Método.** El programa fue diseñado a partir de las propuestas de la concepción histórico-cultural de la actividad de juego y el desarrollo psicológico, bajo un diseño metodológico de pretest y postest, con comparaciones intra e intersujeto. **Resultados.** El análisis mostró que el juego grupal fomenta el desarrollo positivo de la comunicación, la interacción social, la expresión de las emociones, la actividad voluntaria, la actividad objetal y la función simbólica del niño del caso experimental. El niño del caso control no mostró los mismos resultados en la evaluación postest. **Conclusión.** Se discute la utilidad de la aplicación del juego de roles en grupos de niños con retraso del desarrollo, en la que se tenga en cuenta el tipo de actividad predominante y el nivel de desarrollo psicológico para asegurar que los niños con esta condición médica se beneficien de la intervención.

Palabras clave. Síndrome de Down, juego, desarrollo psicológico infantil, discapacidad intelectual, personalidad.

¹ Este trabajo forma parte de uno de los análisis en la investigación de la tesis doctoral: "El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares", realizado en la Universidad Iberoamericana de Puebla (México).

² Doctora en Educación. Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla (México). Teléfono: 320 8320, ext. 2625 – 2618. Correo de correspondencia: clauxigo@hotmail.com

³ Doctora en Psicología

The Effects of Group Play in the Psychological Development of a Child with Down Syndrome

Abstract

Objective. The aim of this article is to evaluate the effects of group play in the psychological development of a seven year old child with Down syndrome. **Method.** The program was designed according to proposals of historical and cultural conceptions of playing activity and psychological development. A pretest and posttest assessment was carried out. During the study, intersubject and intrasubject comparison evaluation was conducted. Qualitative analysis of both experimental and control cases was applied. **Results.** The analysis demonstrated that the group play encourages positive development of communication, social interaction, expression of emotions, voluntary activity, object-activity and symbolic function of the child. The control case did not show same results during psychological assessment post-test. **Conclusion.** The application of social role-play in groups of children with developmental retardation produces positive outcomes provided that the predominant type of activity and the level of psychological development is taken into account in order to ensure that children with this medical condition benefit from the intervention.

Keywords. Down syndrome, play, child development, intellectual disability, personality.

Efeitos do jogo grupal no desenvolvimento psicológico de uma criança com síndrome de Down

Resumo

Escopo. Avaliar os efeitos de uma intervenção baseada no jogo grupal no desenvolvimento psicológico de uma criança se sete anos de idade com síndrome de Dawn. **Metodologia.** O programa foi desenhado de acordo com as propostas da conceição histórico-cultural da atividade de jogo e o desenvolvimento psicológico, baixo um desenho metodológico pre-teste e pos-teste, com comparações intra e intersujeito. **Resultados.** A análise mostra que o jogo grupa fomenta o desenvolvimento positivo da comunicação, a interação social, a expressão da emoções, a atividade voluntária, a atividade objetal e a função simbólica do caso experimental. O caso controle não mostrou os mesmos resultados na avaliação pos-teste. **Conclusão.** Foi discutida a utilidade da aplicação do jogo de roles em grupos de crianças com atraso no desenvolvimento na que se leve a conta o tipo de atividade predominante e o nível de desenvolvimento psicológico para assegurar que as crianças com esta condição médica sejam beneficiados com a intervenção.

Palavras-chave. Síndrome de Down, jogo, desenvolvimento psicológico infantil, incapacidade intelectual, personalidade.

Introducción

El síndrome de Down es una condición genética, descrita por John Down (1866), asociada a la trisomía del cromosoma 21 (Lejeune, Gautier y Turpin, 1959). Este síndrome se manifiesta en retraso en el desarrollo neuropsicológico, psicológico y físico del niño. Algunas dificultades de salud que puede

acarrear son cardiopatía congénita, problemas de audición, problemas intestinales, malformaciones digestivas, enfermedad celíaca, enfermedades hematológicas, problemas oculares como cataratas, disfunciones en la tiroides y problemas óseos (Mazurek y Wyka, 2015).

La discapacidad en el niño con síndrome de Down se presenta por defectos en el sistema nervioso.

En los niños las afectaciones tanto corticales como subcorticales conducen a complicaciones en los procesos elementales, imposibilitando la formación exitosa de los procesos más complejos como la simbolización (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2000). Esto significa que, al principio, las funciones psicológicas están bajo el control de estructuras cerebrales inferiores, (como la médula espinal, el tallo cerebral y el cerebelo), pero estas tienden a su corticalización, de tal forma que durante la ontogenia van siendo moduladas por estructuras superiores (como los ganglios basales y los hemisferios cerebrales) (Solovieva, Machinskaya, Quintanar-Rojas, Bonilla y Pelayo, 2009). Además, es posible que las condiciones del medio social del niño con síndrome de Down sean desfavorables para su desarrollo neuropsicológico y psicológico.

Hay investigaciones de carácter neurológico que estudian las estructuras cerebrales involucradas en el síndrome de Down, demostrando, por ejemplo, el reducido tamaño del tronco cerebral (Benda, 1971), anormalidades en el desarrollo de los lóbulos frontales y el hipocampo (Raz et al., 1995), desarrollo defectuoso de los lóbulos frontales y disminución del tamaño del área límbica (Jernigan, Bellugi, Sowell, Doherty y Hesselink, 1993). Del mismo modo, una mielinización tardía también ha sido descrita en bebés con síndrome de Down (Lima-Freire, Fernandes de Melo, Hazin y Lyra, 2014).

En otros estudios con niños con síndrome de Down se han encontrado dificultades visoespaciales, compromiso en la comunicación comprensiva y expresiva, el vocabulario, la gramática y la fonología, la memoria visual, aunque suele presentar un desempeño superior a la memoria verbal, y dificultades para interpretar expresiones faciales emocionales (Roselli, 2010). También se ha encontrado ausencia de organización en la esfera motriz, dificultad en la formación de las imágenes objetales, así como en las funciones mediatizadora, reguladora y generalizadora del lenguaje, en el habla, en las funciones ejecutivas y en el desarrollo simbólico (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014a).

Desde la postura neuropsicológica tradicional, los niños con síndrome de Down son evaluados con pruebas de carácter psicométrico que valoran su inteligencia (Burgemeister, Blum, Lorge, 1983; Wechsler, 1993, 1996), su psicomotricidad (McCarthy, 1996) y su manejo de relaciones

visoespaciales y práxicas (Goodenough y Harris, 1991). Desde la psicología histórico-cultural, se realizan valoraciones de carácter clínico y educativo, con el fin de extraer información del desempeño que permita identificar las cualidades de la ejecución del niño. Con esta información es posible conocer lo que puede hacer el niño de manera independiente y lo que puede hacer con ayuda del adulto, lo cual determina su zona de desarrollo próximo (Quintanar-Rojas y Solovieva, 2009; Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014) y su potencial capacidad de desarrollo.

Estas dos tendencias en la evaluación del síndrome de Down se soportan sobre dos formas diferentes de comprender esta patología neurológica y su potencial de desarrollo, tanto desde el ámbito educativo como clínico. La primera se considera bajo el supuesto de que:

... la mente tiene su origen en la herencia, la genética y su vía de adquisición va de lo individual a lo social, en este proceso influyen diferentes factores y lo que el individuo hace es adaptarse, pero esto está determinado por las leyes de la maduración y las fuerzas que actúan son de predeterminación biológica en las que convergen dos factores, la herencia y el medio (Quijano y Cuervo, 2014, p. 86).

Entre tanto, la segunda se fundamenta en el postulado de la psicología histórico-cultural que acepta que la naturaleza de los procesos psicológicos es siempre social, lo que significa que su formación se da a través de la interacción social entre el niño y el adulto (Akhutina y Pilayeva, 2012; Solovieva y Quintanar-Rojas, 2012). Para esta segunda perspectiva, solo con la adecuada orientación de la actividad del niño con síndrome de Down en la interacción compartida con el adulto puede alcanzar conocimiento y habilidades.

Desde la primera postura, la intervención en los casos de síndrome de Down suele incluir no solo el desarrollo de habilidades motrices gruesas y finas manuales y las habilidades del lenguaje oral, sino que también en la realización de praxias orofaciales, la atención y la memoria. Esto permite considerar que la práctica clínica se dirige al síntoma sin tener en cuenta la integralidad del desarrollo psicológico infantil.

En el caso de la práctica educativa y psicopedagógica, la situación se complejiza, pues

uno de sus principales objetivos está dirigido a que los niños adquieran los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas. En contadas ocasiones, el inicio de este aprendizaje comienza una vez se ha asegurado que el niño tiene el desarrollo previo necesario de las neoformaciones características de su edad psicológica, que le permiten estar preparado para la adquisición de los mencionados aprendizajes. En la edad preescolar, las neoformaciones se refieren a la imaginación, la función simbólica, la reflexión y la conducta voluntaria.

Desde la postura histórico-cultural, el análisis psicológico del nivel de desarrollo de un niño permite identificar el estado de complejidad de sus acciones, las particularidades de su actividad rectora y la aparición de aspectos psicológicos nuevos o neoformaciones, lo cual ayuda a definir la edad psicológica en la que se encuentra y el grado de preparación que presenta para la adquisición de aprendizajes más complejos y formales. Desde esta postura, los programas de intervención se dirigen hacia la formación o el desarrollo de los aspectos débiles del niño, para garantizar un efecto sistémico positivo en su desarrollo general, que se refiere a la afectación del desarrollo de todas las esferas que conforman su vida psíquica: afectivo-emocional, motivos e intereses, cognitiva, personalidad y comportamental (Solovieva, Bonilla y Quintanar-Rojas, 2008). Para Vigotsky (1995) el desarrollo psicológico se refiere al paso consecutivo de una etapa a otra cualitativamente diferente. Aquí se considera importante el desarrollo de las neoformaciones características de cada edad psicológica. Es por esto que el programa de intervención se dirige a las necesidades de desarrollo psicológico de cada caso particular.

Para Vigotsky (1995, 2001) una de las formas de intervención por excelencia en la edad preescolar es el juego, debido a su impacto en el desarrollo psicológico infantil, como la imaginación, la conducta voluntaria, la creatividad, la iniciativa, la reflexión, la autorregulación emocional y la función simbólica (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014b). En el juego, el adulto crea una realidad simbólica con los niños (Vigotsky, 1995), que hace que el juego se complejice y, a partir de esta elaboración psicológica, los niños avancen en su desarrollo.

Algunos autores plantean que la aparición del juego simbólico en los niños es un indicador de su

capacidad de representación del mundo, la cual requiere que de manera simultánea diferencien las características reales del objeto y le atribuyan características y funciones de otro objeto al denominarlo y realizar acciones nuevas con él (Baron-Cohen, 1987; Bates, O'Connell y Shore, 1987). Particularmente, en los niños con síndrome de Down, el juego simbólico pone de manifiesto la posibilidad de desarrollar nuevas y más complejas habilidades mentales (Wright, Lewis y Collis, 2006), como el asumir roles en el juego (Baron-Cohen, 1987).

En el juego, los niños utilizan diversos medios externos (objetos reales, objetos como sustitutos de otros, dibujos y medios verbales y no verbales) que se transforman en instrumentos psicológicos y generan cambios en su psique, conducta y personalidad (González-Moreno y Solovieva, 2015; Solovieva, González-Moreno y Quintanar-Rojas, 2015, 2016; González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2016; Solovieva y González-Moreno, 2016; González-Moreno, 2016). El control de la conducta en el juego se establece con la creación de reglas. Los niños, por medio de la conversación dialógica, negocian el argumento, las reglas, los roles y los objetos que van a utilizar. Durante el juego pueden surgir nuevas acciones y medios simbólicos materializados, perceptivos y verbales que permiten su avance desde las formas más sencillas a las más complejas. En este orden de ideas, la intervención a través del juego posibilita la generación y consolidación gradual de formaciones psicológicas, las cuales garantizan la realización de acciones objetales, simbólicas e imaginarias, así como la creación de situaciones imaginarias diversas.

La literatura científica no cuenta con estudios desde el enfoque histórico-cultural sobre intervenciones para mejorar el desarrollo psicológico con niños diagnosticados con síndrome de Down. Por esta razón, el objetivo general de este artículo fue identificar los efectos del juego grupal en un caso de un niño con síndrome de Down, desde la psicología histórico-cultural.

Método

Diseño

Se realizó un estudio de caso en el que se aplicó una evaluación pretest y posttest, con comparación

intrasujeto e intersujeto luego de implementar un programa de intervención de juego de roles sociales. Se consideraron dos casos: uno experimental (niño con síndrome de Down que participó en una intervención basada en el juego) y uno control (niño con síndrome de Down que recibió una terapia individualizada).

Participantes

Los dos niños (experimental y control) asistían a grado transición en una institución educativa distrital de condiciones vulnerables en la ciudad de Bogotá (Colombia), provenientes de familias de estrato socioeconómico bajo. La estratificación en Colombia se hace con base en las características físicas de las viviendas y su entorno, y permite establecer cobros diferenciales de los servicios públicos para cada estrato.

Caso experimental.

Se trataba de un niño de 7 años y 3 meses con síndrome de Down. El niño nació en la primera gestación de una madre de 39 años y un padre de 41 años. Embarazo terminado a las 36 semanas de gestación. El niño pesó 2455 gramos, tuvo una talla de 48 centímetros y Apgar de 7/8. El diagnóstico se realizó mediante análisis genético, en el que se encontró la trisomía 21. En las etapas iniciales del desarrollo, el niño presentó hipotonía muscular, hiperlaxitud articular, braquicefalia y fisuras palpebrales oblicuas.

El niño tenía dificultades para seguir instrucciones y recordar información, su vocabulario era reducido. Con frecuencia perdía útiles escolares, el saco del colegio y el termo de agua de la lonchera. Presentaba lentitud en sus movimientos en espacios abiertos. Tenía dificultades en el comportamiento (se salía del salón de clase y molestaba a sus compañeros con frecuencia), no le gustaba interactuar con otros niños. Se fatigaba rápidamente y su atención se mantenía por periodos muy cortos. No mostraba interés por las actividades que se realizaban en el aula. Tenía dificultad para resolver problemas de la vida cotidiana. Los padres reportaron que el niño no medía el peligro, por lo

que con frecuencia tenía accidentes y se lastimaba sus rodillas o brazos.

Caso control.

Se trataba de un niño de 7 años y 4 meses con síndrome de Down. El niño pesó 2740 gramos, tuvo una talla de 49 centímetros y un Apgar de 8/9. El niño nació en la primera gestación de una madre de 29 años y un padre de 31 años. El parto fue a las 36 semanas de gestación mediante cesárea. El diagnóstico se realizó por medio de análisis genético, en el que se encontró la trisomía 21. El niño presentó retraso psicomotor, empezó a caminar a los 2 años. Respecto al lenguaje, el niño dijo sus primeras palabras a los 3 años y medio. El niño presenta estrabismo.

En su historia escolar se reporta inquietud, es decir, al niño no le gustaba estar sentado, se paraba de su lugar con frecuencia, se salía del salón y no se centraba en las tareas. La comprensión del lenguaje del niño era mejor que la expresión lingüística.

Procedimiento

Los dos casos (experimental y control) participaron de una evaluación pretest y postest. En la tabla 1 se presentan las tareas de la evaluación psicológica aplicada, basada en la propuesta de Solovieva y Quintanar-Rojas (2014), a la cual se le realizaron modificaciones considerando las necesidades específicas de desarrollo psicológico (emocionales-afectivas, comunicativas, actividad objetual y función simbólica) de los dos niños con síndrome de Down que participaron en el estudio.

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki, con la realización del consentimiento informado avalado por el Comité Ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Tabla 1
Evaluación psicológica

Aspectos psicológicos	¿En qué consiste?	Tareas
Actividad objetal	<ul style="list-style-type: none"> * La actividad objetal consiste en conocer cómo el niño usa los objetos y qué tipo de acciones prácticas realiza con ellos. Los aspectos del lenguaje que se reflejan a través de diversas categorías gramaticales (características, acciones y nombres) se adquieren dentro de las acciones objetales y no pueden ser concebidas fuera de ellas. * El evaluador observa si el niño realiza las tareas de manera independiente, en colaboración, con la animación del adulto o si las tareas son inaccesibles. 	<ul style="list-style-type: none"> * Acciones espontáneas. Se observa lo que el niño hace con algunos objetos (carro de juguete, oso, plato, taza, muñeca, peine, pelotas). * Acciones con juguetes con contenido objetal. Al niño se le induce a jugar con un carro, un plato, un muñeco, una taza y un peine. Se le pide que muestre qué puede hacer con cada objeto. * Acciones con juguetes animados. Al niño se le anima a jugar con títeres de animales. Se introducen conversaciones con los títeres y se observa cómo el niño se involucra y participa en la interacción. * Sustitución de un objeto por otro. Se le propone al niño realizar la construcción de un tren con unas fichas y palos de madera. Se observa cómo interactúa el niño. * Representación de la acción sin objetos. Se le propone al niño imaginar que se está lavando los dientes, con el objetivo de que muestre la acción correspondiente sin el objeto.
Acciones materializadas simbólicas	<ul style="list-style-type: none"> * Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye. * En las acciones materializadas simbólicas, el niño sustituye un objeto con medios externos, objetos y juguetes, gestos y sonidos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se le pide al niño que invente un juego con el bolígrafo. * Se le pide al niño que solucione un problema en el que se le plantea que los carros no pueden pasar porque hay una construcción, para que proponga señales de tránsito. * Se le pide al niño que proponga señales que muestren diferentes lugares en el parque. * Se le pide al niño que diga de qué manera se puede hacer para saber cuándo una mesa es más larga que otra.
Acciones perceptivas simbólicas	<ul style="list-style-type: none"> * En el nivel perceptivo-simbólico, el niño representa de manera generalizada en el dibujo rasgos y características de objetos, fenómenos y situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se le pide al niño que dibuje una profesora enojada, una fiesta alegre, la fuerza y una carta para la mamá en donde le cuente qué le gustaría comer el domingo. * Se le pide al niño que dibuje el camino desde su casa a la tienda más cercana. * Se le pide al niño que dibuje los lugares de la ciudad y los símbolos que muestren esos lugares. * Se le pide al niño que imagine que está en la calle y que dibuje una señal de tránsito que muestre que no puede pasar.

Aspectos psicológicos	¿En qué consiste?	Tareas
Acciones verbales simbólicas	* Las acciones verbales simbólicas se refieren al nivel más complejo de realización de las acciones, que es el aspecto lingüístico de la acción.	<ul style="list-style-type: none"> * Se le pregunta al niño, ¿cómo podría saber cuándo una frase es más larga que otra? (<Nuestro país es Colombia> o <Me gusta jugar>). * Se le pregunta al niño, ¿cómo podría saber cuándo una palabra es más larga que otra? (<Camioneta> o <Tren>) * Se le pregunta al niño si se puede o no llamar vaca a una gata. * Se le pide al niño que elija un personaje del cuento de los tres cerditos y que cuente el cuento como si fuera ese personaje que eligió.
Comunicación comprensiva	* Se refiere a la posibilidad de comprender ideas.	<ul style="list-style-type: none"> * Comprensión de instrucciones sencillas y complejas. * Comprensión de palabras cercanas por significado y de oraciones.
Comunicación expresiva	* Se refiere a la posibilidad de expresar ideas y comunicarlas.	<ul style="list-style-type: none"> * Narración oral ante imágenes con cuadros temáticos. * Lenguaje oral denominativo de objetos y partes del cuerpo.
Actividad voluntaria	* Se refiere a la posibilidad de: (a) tener presente el objetivo de la acción que se realiza, (b) llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse con los estímulos ajenos a ella, (c) regularse por su propio lenguaje externo o por el lenguaje del adulto y (d) empezar a proponer los objetivos de las acciones propias.	<ul style="list-style-type: none"> * Lenguaje voluntario. Se realizan algunas preguntas al niño respecto a cómo resolver algunas situaciones cotidianas. * Acciones voluntarias. Se le pide al niño trazar líneas siguiendo la dirección indicada. * Movimientos voluntarios. Se le pide al niño que muestre cómo maneja un conductor un carro y cómo corre un caballo.
Esfera emocional-afectiva	* Se refiere a la posibilidad de identificar el nivel de autorregulación emocional en el niño ante la presentación de situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> * Representación objetal de la emoción. Se le pide al niño que muestre con títeres cómo harían si estuvieran muy felices, tristes, asustados. * Reacción simbólico-afectiva ante una situación agresiva. Mediante la interacción entre dos títeres de animales se genera un conflicto en el que uno golpea al otro. Se observa la reacción del niño y sus acciones ante la situación.

Fuente: elaboración propia

El niño del caso experimental participó en una experiencia de juego de roles sociales con 24 niños de grado transición. El programa de intervención

fue diseñado para la promoción y la adquisición de la función simbólica (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2014b; González-Moreno

y Solovieva, 2014; González-Moreno, 2015, 2016). Para el diseño del programa se consideró la propuesta teórica de Elkonin (1980, 1986). Este programa se realizó de manera diaria durante ocho meses. Se llevaron a cabo 130 sesiones de intervención, cada una con una duración de

dos horas. La intervención fue realizada por una fonoaudióloga experta en desarrollo psicológico infantil. En la tabla 2 se presentan las etapas del juego de roles diseñadas para la intervención en la que participó el niño del caso experimental.

Tabla 2
Etapas del juego de roles sociales del niño del caso experimental

Etapas del juego	Descripción	Variaciones comunicativas utilizadas en el juego de roles
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos	<ul style="list-style-type: none"> * Se utilizaron objetos en la representación de los roles. * En esta etapa del juego, el adulto propone al grupo de niños la temática, los roles y los objetos a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> * El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar. * El adulto hablaba sobre los objetos en los que el niño estaba interesado.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales	<ul style="list-style-type: none"> * Se utilizaron sustitutos de objetos en la representación de los roles. * En esta etapa del juego, el adulto propone la temática, los roles y los objetos como sustitutos a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> * El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar. * El adulto hablaba acerca de los objetos en los que el niño estaba interesado. * El adulto respondía a las iniciaciones de comunicación no verbal del niño. * El niño observaba la forma de producción de las palabras en el adulto y otros niños.
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones	<ul style="list-style-type: none"> * Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles. * En esta etapa del juego, el adulto propone la temática, los roles, los objetos y los sustitutos objetales a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> * El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar. * El adulto ayudaba al niño a tomar turnos con gestos y expresiones verbales cortas. * El niño imitaba la forma de producción de las palabras con ayuda del adulto y otros niños.
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	<ul style="list-style-type: none"> * En esta etapa del juego, los niños empezaron a proponer situaciones diversas de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> * El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar. * El adulto hacía preguntas abiertas para mantener la interacción comunicativa con el niño. * El niño empezó a construir frases sencillas.
Etapa 5. Juego de roles sociales narrativos	<ul style="list-style-type: none"> * En esta etapa de juego, los niños conjuntamente con el adulto construyeron historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representaba un rol. 	<ul style="list-style-type: none"> * El adulto explicaba la actividad que se iba a realizar. * El adulto seguía la iniciativa del niño en sus interacciones comunicativas para mantener su interés y promover la necesidad de comunicarse constantemente con el otro para expresar estados emocionales y para establecer interacciones sociales con los roles.

Fuente: elaboración propia

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la evaluación pretest y postest en los dos casos evaluados: experimental y control. Adicionalmente, se ofrece información del desempeño del niño del caso experimental durante el programa de intervención grupal, en el que se usó el juego de roles sociales como método.

En términos generales, el pretest de ambos niños con síndrome de Down evaluados mostró que ellos tienen dificultades para la realización de la mayoría de las tareas propuestas, aun cuando se les proporcionó orientación completa. En los dos casos, se observó un mejor desempeño en la comprensión que en la expresión del lenguaje. En el postest se observaron cambios en el desarrollo psicológico general de ambos niños, con un mejor desempeño en el del caso experimental.

Caso experimental.

Se detallan los cambios observados en el nivel de desarrollo psicológico del niño del caso experimental, al comparar su desempeño en el pretest y el postest:

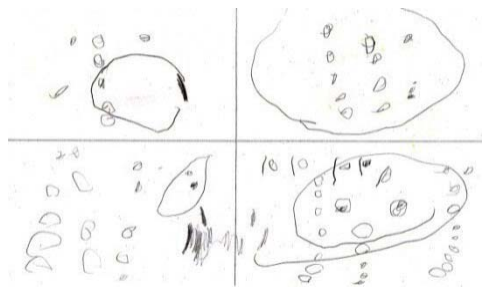
- Nivel de desarrollo del juego: en el pretest la actividad de juego se caracterizaba por la manipulación inespecífica de objetos. El desarrollo de la imaginación, la función simbólica y la reflexión pobre se evidenció en las actividades de juego. El niño utilizaba los objetos sin iniciativa para la creación de la interacción lúdica. Tampoco lograba diferenciar las acciones lúdicas de las reales y el acompañamiento verbal era mínimo. En la evaluación postest, el niño accedía a la instrucción, interactuaba con el adulto considerando turnos comunicativos de interacción, usaba objetos proponiendo un objetivo y, además, diferenciaba las acciones lúdicas de las reales con acompañamiento verbal.
- Nivel de desarrollo de la comunicación: en la evaluación inicial, o pretest, se observaron dificultades en el niño para contestar preguntas o pedir clarificación, así como para iniciar y mantener una conversación y asegurar un turno; como también una flexibilidad pobre en el lenguaje al diseñar un mensaje para el oyente. Sus episodios conversacionales eran cortos, por lo que había pocas interacciones y dificultad para participar interactivamente en los roles de hablante y escucha.
- Nivel de desarrollo del lenguaje: en el pretest se observó vocabulario expresivo limitado, pocas producciones lingüísticas descontextualizadas en el aquí y el ahora, dificultad con la nominación, producciones verbales cortas, conformadas por palabras aisladas, además de ausencia de construcción de frases simples y complejas. El lenguaje del niño presentaba pocas consonantes en su repertorio lingüístico (oclusivas: p, b; nasales: m, n), la estructura silábica era inmadura (omisión de consonantes al final de la palabra, reducción de grupos consonánticos). Había inconsistencia en la producción sonora. En el postest se identificó incremento en el vocabulario, uso de expresiones verbales contextualizadas, construcción de frases simples e incremento en el uso de consonantes en su repertorio lingüístico (oclusivas: p, t, k, b; nasales: m, n, ñ; fricativas: f, v, z, s; africada: ch; líquida lateral: l, y vibrante: r).
- Nivel de desarrollo simbólico: en el pretest el niño no logró acceder a las tareas de desarrollo simbólico en ninguno de los tres niveles (materializado, perceptivo y verbal). En el postest el niño accedió a las tareas de desarrollo simbólico en los niveles materializado y perceptivo con apoyo del adulto. Aunque se inició el desarrollo simbólico durante la intervención, no se alcanzó a desarrollar el nivel simbólico reflexivo complejo.
- Nivel de desarrollo de la actividad voluntaria: la evaluación psicológica pretest mostró un desarrollo insuficiente de las acciones

voluntarias, lo que se reflejó en imposibilidad de someterse a la regulación verbal del adulto. Además, en todas las tareas de la evaluación inicial se observaron dificultades relacionadas con la pérdida del objetivo, la impulsividad y las perseveraciones en actividades motrices y gráficas; es decir, repetición de acciones motoras y dibujos. En el postest, el niño realizaba las actividades de acuerdo a las indicaciones del adulto y mantenía el objetivo de las actividades.

- Nivel de desarrollo en la esfera emocional-afectiva: en la evaluación pretest no fue posible valorar. En la evaluación postest se encontró que el niño logró expresar estados emocionales de manera gestual y verbal, además percibía

y respondía a la orientación afectiva de otra persona respecto a situaciones planteadas.

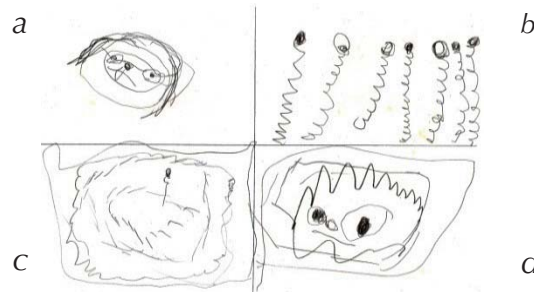
En la figura 1 se presentan ejemplos de las ejecuciones del niño del caso experimental en las tareas propuestas en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas. En el pretest, para la tarea de pictogramas, se observó que el niño no logró identificar las características diferenciales de los conceptos que se solicitaban (profesora enojada, fiesta alegre, fuerza y carta para la mamá en la que le contara con dibujos qué quería comer el domingo) y los dibujos fueron irreconocibles. En el postest el niño logró identificar el significado y el sentido de cada concepto solicitado y los dibujos fueron reconocibles, además, pudo recordar.



Niño MB
Edad 7 años, 3 meses

Pretest

El niño no logra decir qué dibujó.



Niño MB
Edad 7 años, 11 meses

Postest

(a) Profesora enojada (profesora brava sacando la lengua), (b) Fiesta alegre (globos de fiesta), (c) Fuerza (músculos para levantar algo) y (d) Carta para la mamá en la que le dice qué es lo que más le gusta comer el domingo (paleta de chocolate de carita).

Figura 1. Ejemplos de ejecuciones de las tareas en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas del niño del caso experimental.

Fuente: elaboración propia.

Durante la intervención, el adulto fue muy sensible a la identificación de las características del desarrollo de todo el grupo y, de manera particular, del niño con síndrome de Down. Por esta razón, el adulto determinó en cada sesión de juego lo que podían hacer los niños de forma independiente (identificar objetos y expresiones características del rol que estaban representando) y

lo que podían hacer con su ayuda o con la ayuda de otros niños (p. ej.: el adulto usaba gestos, palabras clave, vocabulario nuevo y expresiones sobre las acciones de los niños). En la tabla 3 se presentan las características de la interacción comunicativa que facilitaron el desarrollo psicológico en el niño con síndrome de Down durante la intervención.

Tabla 3

Características de la interacción comunicativa y su efecto en el desarrollo psicológico del niño con síndrome de Down durante la intervención

Características de la interacción comunicativa		Efecto en el desarrollo psicológico del niño con síndrome de Down
Adulto	<ul style="list-style-type: none"> * Facilitó la conversación interactiva y divertida entre los participantes del juego. * Reveló de forma explícita sus intenciones comunicativas durante la orientación de la actividad de juego con el uso de diversos tipos de apoyo, en su intervención como participante activo del juego y en la conversación reflexiva final de la actividad de juego. * Facilitó la toma de turnos comunicativos. * Ayudó al niño a permanecer en el tópico al usar claves verbales y no verbales. * Hacía saber al niño que estaba recibiendo el mensaje que él estaba expresando. 	<ul style="list-style-type: none"> * Motivación e interés por participar en el juego. * Comprensión de la intencionalidad comunicativa de los otros en sus relaciones sociales en el juego. * Habilidad para la toma de turnos comunicativos.
Grupo de niños	<ul style="list-style-type: none"> * Respondían positivamente (señalando, solicitando algo, preguntando o respondiendo) a cada uno de los esfuerzos de comunicación de su compañero con síndrome de Down. 	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se presenta la trayectoria de participación del niño del caso experimental en la intervención, en la que se usó el juego de roles sociales. Durante la intervención se observó que se presentaba la iniciativa en el rol cuando el niño se involucraba emocionalmente en la actividad de

juego, como también un vínculo estrecho entre su comunicación expresiva verbal y no verbal. El niño, durante las sesiones de juego, empezó a producir gestos simbólicos y referenciales para dirigirse a objetos reales o situaciones imaginarias que comunicaban significado a los otros roles.

Tabla 4

Trayectoria de participación del niño del caso experimental en la intervención

Categorías de análisis	Etapa 1 (30 sesiones)	Etapa 2 (30 sesiones)	Etapa 3 (30 sesiones)	Etapa 4 (20 sesiones)	Etapa 5 (20 sesiones)
Tiempo de participación del niño con síndrome de Down en el juego	—	* 12 minutos de observación.	* 24 minutos de participación.	* 36 minutos de participación.	* 48 minutos de participación.

Categorías de análisis	Etapa 1 (30 sesiones)	Etapa 2 (30 sesiones)	Etapa 3 (30 sesiones)	Etapa 4 (20 sesiones)	Etapa 5 (20 sesiones)
Involucramiento emocional	* Se niega a participar.	* Observa a los otros niños jugar. * Se empieza a entusiasmar con los roles del juego. Ahora sonríe con frecuencia mientras los niños juegan.	* Inicia la participación en el juego sonriendo a los otros roles y con algunas expresiones verbales aisladas con apoyo del adulto.	* Se muestra alegre con los roles y las actitudes que muestran los otros roles hacia él. Desarrollo de habilidades de empatía. Reconocimiento de emociones en el otro.	* Empieza a expresar emociones en el juego. Expresa: * "Me gusta jugar", * "Quiero jugar más", * "Estoy feliz".
Interacción comunicativa con otros roles	* No interactúa con otros roles.	* No interactúa con otros roles.	* El niño señala objetos y atiende cuando los otros roles le señalan algo relacionado con la situación de juego (Atención conjunta). * Inicia la interacción con otros roles, de manera inestable. * Inicio del contacto visual.	* Interacción estable con otros roles. * Participa interactivamente en los roles de hablante y escucha. * Utiliza expresiones verbales cortas y simples y expresiones no verbales para comunicar significado. * Inicia turnos conversacionales a través del lenguaje no verbal (demuestra intención comunicativa).	* Logra interactuar con otros roles manteniendo su propio rol.
Rol	* No hay rol.	* No hay rol.	* Poca interacción en el rol.	* El comportamiento del niño empieza a estar determinado por las reglas del rol, de manera inestable.	* El comportamiento del niño empieza a estar determinado por las reglas del rol de manera más constante.

Categorías de análisis	Etapa 1 (30 sesiones)	Etapa 2 (30 sesiones)	Etapa 3 (30 sesiones)	Etapa 4 (20 sesiones)	Etapa 5 (20 sesiones)
Reglas	* No mantiene las reglas del rol.	* No mantiene las reglas del rol.	* Es inconsistente para mantener las reglas del rol.	* Empieza a mantener las reglas del rol.	* Mantiene las reglas del rol de manera más constante.
Acciones objetales		* Acciones aisladas.	* Cadena de acciones objetales.	* Cadena de acciones objetales.	* Acciones sucesivas de eventos.
Acciones simbólicas	* No hay presencia de acciones simbólicas.	* No hay presencia de acciones simbólicas.	* Acciones simbólicas aisladas.	* Cadena de acciones simbólicas.	* Acciones sucesivas de eventos. * Aparición de algunas acciones imaginarias aisladas. * El niño entiende y ejecuta acciones correspondientes a los objetos como si estuvieran, aunque están ausentes.

Fuente: elaboración propia.

Caso control

El niño del caso control participó en un programa de intervención centrado en actividades educativas tradicionales como cantar, hacer ejercicios de motricidad gruesa y fina y en actividades dirigidas por la maestra en la introducción de vocales, consonantes y números.

En la evaluación psicológica del niño del caso control se encontró el siguiente desempeño:

- Nivel de desarrollo del juego: en el pretest y el postest la actividad de juego se caracterizaba por la manipulación inespecífica de objetos. El niño perdía el objetivo de la actividad, aunque el adulto le proporcionaba varios tipos

de apoyo relacionados con la repetición de la instrucción, la segmentación de indicaciones, la conversación y la animación para participar.

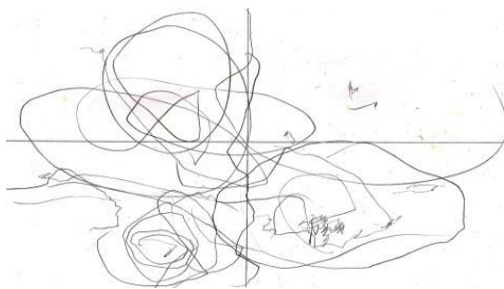
- Nivel de desarrollo de la comunicación: en el pretest y el postest se observaron dificultades en el niño para contestar preguntas o pedir clarificación, así como para iniciar y mantener una conversación y para asegurar un turno. También fue evidente la pobre flexibilidad en el lenguaje al diseñar un mensaje para el oyente. Había pocas interacciones y dificultad para participar interactivamente en los roles de hablante y escucha. El niño presentó dificultades para saludar, solicitar información, responder, relatar eventos, comunicar ideas y sentimientos, obtener atención y clarificar información.

- Nivel de desarrollo del lenguaje: en el pretest y el postest se observó vocabulario expresivo limitado, así como pocas producciones lingüísticas y descontextualizadas con el aquí y el ahora. También mostró dificultad en la nominación. Las producciones verbales eran cortas, se limitaban al uso de pocas palabras aisladas, no había construcción de frases simples o complejas. El lenguaje del niño presentaba pocas consonantes en su repertorio lingüístico (oclusivas: p, b; nasales: m, n), la estructura silábica era inmadura (omisión de consonantes, reducción de grupos consonánticos). Había inconsistencia en la producción sonora, lo que hacía que su habla se tornara ininteligible.
- Nivel de desarrollo simbólico: en el pretest y el postest el niño no logró acceder a las tareas de desarrollo simbólico en ninguno de los tres niveles (materializado, perceptivo y verbal).
- Nivel de desarrollo de la actividad voluntaria: el pretest y el postest mostraron un desarrollo

insuficiente de las acciones voluntarias, lo que se reflejó en imposibilidad de someterse a la regulación verbal del adulto. Además, en todas las tareas de la evaluación se observaron dificultades relacionadas con la pérdida del objetivo e impulsividad en la realización de las tareas.

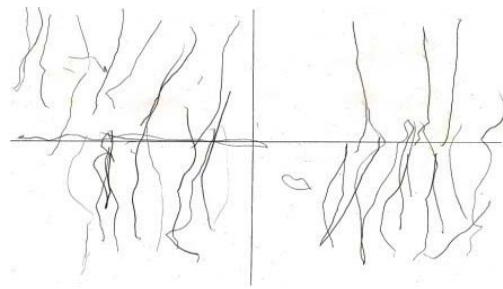
- Nivel de desarrollo en la esfera emocional afectiva: no fue posible valorar en el pretest ni en el postest, porque el niño realizaba actividades diferentes a las solicitadas, aunque se le brindaron diversos tipos de apoyo (conversación, repetición de la instrucción, ejemplo, animación).

La figura 2 presenta ejemplos de ejecuciones de las tareas en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas del niño control. En ambos momentos de evaluación se observaron ejecuciones irreconocibles, en las que el niño no logró dar cuenta del contenido de los conceptos solicitados.



Niño GS
Edad 7 años, 4 meses

Pretest
El niño no logra decir qué dibujó.



Niño GS
Edad 8 años

Postest
El niño no logra decir qué dibujó.

Figura 2. Ejemplos de ejecuciones de las tareas en el nivel de las acciones perceptivas simbólicas del niño del caso control.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se presenta la comparación en el postest entre el niño del caso experimental y el niño del caso control. Se observan cambios positivos en

el desarrollo psicológico del primero a diferencia del segundo.

Tabla 5
Comparación postest en los casos control y experimental

Áreas evaluadas	Caso control	Caso experimental
Actividad objetal	* Uso inespecífico de objetos.	* Acciones con objetos con propósito propio del niño.
Acciones materializadas simbólicas	* Manipulación inespecífica de objetos. * Pérdida del objetivo en la actividad.	* Logra usar un objeto como sustituto de otro. * Se observa el uso de gestos simbólicos para representar objetos y eventos. * Se observa el desarrollo de los gestos icónicos que acompañan al habla.
Acciones perceptivas simbólicas	* La imagen dibujada no refleja la consigna. * No logra decir qué dibujó. * La imagen no es reconocible. * No recuerda qué dibujó.	* La imagen refleja el contenido del concepto solicitado. * Logra decir qué dibujó. * La imagen es reconocible de acuerdo al sentido que le dio.
Acciones verbales simbólicas	* No fue posible valorar.	* El niño menciona algunos aspectos del cuento, pero no asume el rol de uno de los personajes de la historia.
Comunicación comprensiva	* Se evidencia dificultad en la comprensión de palabras de significado cercano. * Dificultad para seguir instrucciones.	* Comprende las indicaciones que se le dan, aunque en algunos casos es necesario repetir la instrucción. * Se observa la habilidad de desarrollar acciones o gestos comunicativos para regular sus interacciones con los demás.
Comunicación expresiva	* Pocas expresiones verbales e ininteligibles. * No se observa iniciativa para iniciar una conversación.	* Incremento en las expresiones verbales. * Se observa iniciativa en sus interacciones comunicativas y son claras para su interlocutor. * Se observa el uso de gestos simbólicos para expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones.
Actividad voluntaria	* Dificultad para regular su propio comportamiento de acuerdo a la indicación del adulto.	* Logra regular su comportamiento de acuerdo a las indicaciones del adulto.
Esfera emocional afectiva	* No fue posible valorar.	* Logra expresar estados emocionales de manera gestual y verbal. * Capacidad del niño para percibir y responder a la orientación afectiva de otra persona respecto a objetos y situaciones planteadas.

Fuente: elaboración propia

Discusión

Teniendo en cuenta el objetivo del presente estudio de caso, que era evaluar el impacto de una intervención basada en el juego en un niño con síndrome de Down, los resultados permitieron corroborar que el uso del juego de roles sociales por etapas desarrolla habilidades en la comunicación comprensiva y expresiva, en la interacción social, en la expresión de emociones, en la actividad voluntaria, en la actividad objetal y en la función simbólica de un niño con la mencionada condición médica. Esto significa que la participación en el juego del niño del caso experimental generó cambios en sus neoformaciones, propias de la edad psicológica en la que se encuentra, que es la etapa preescolar. Esta situación tiene implicaciones positivas en la calidad de vida y en el bienestar emocional, comunicativo y social del niño, las cuales se refieren a que el niño puede realizar actividades de manera independiente que antes no hacía (p. ej.: el niño puede usar un objeto con un propósito, imagina que un objeto se puede usar como otro objeto diferente y realiza las acciones correspondientes, interactúa con facilidad con otros niños, logra expresar emociones). Además, la participación del niño en esta intervención basada en el juego, le ha permitido avanzar en su desarrollo psicológico, en lo que se refiere a la cooperación con los otros por medio de la comunicación. En el desarrollo de la personalidad infantil y de la esfera cognitiva general, la comunicación con otros es una condición necesaria (Glozman, 2004).

En el niño del caso control no se observaron cambios en su desempeño en el postest, lo que significa que no se evidenciaron avances en su desarrollo psicológico y, por ende, no le fue posible progresar a nuevos aprendizajes más complejos, como sí lo hizo el niño del caso experimental. Particularmente, se hace necesario diseñar una intervención dirigida al desarrollo psicológico del niño del caso control. A ese respecto, en esta investigación se hicieron recomendaciones a las maestras y a los padres del niño. También se brindó apoyo sobre la manera de intervenir en los ámbitos educativo y familiar del niño.

La participación del niño del caso experimental en la intervención basada en el juego grupal, le permitió desarrollar habilidades en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación con otros y, poco a poco, el lenguaje se convirtió en el instrumento que le facilitó la regulación de su

propia conducta. El niño aprendió a usar el lenguaje como medio de comunicación porque se le dio la posibilidad de expresar significados en el juego grupal, lo cual constituye una forma de adquisición de la experiencia cultural humana que requiere de interacción dialógica emocional continua con el otro. Toda expresión verbal es internamente dialógica, no solo expresa y comunica algún contenido particular, sino que también responde al contexto anterior y anticipa la respuesta del oyente (Akhutina, 2003; Obukhova y Pavlova, 2009). Especialmente, el desarrollo de habilidades de comunicación en el niño del caso experimental se vio reflejado en la reducción de las interacciones negativas y en el aumento de las interacciones positivas con los demás. De la misma manera, se generaron actitudes recíprocas de solidaridad y respeto entre los niños. El niño aprendió a entender al otro, permitiendo que se estrecharan los lazos sociales y afectivos entre el grupo, y motivó a los otros niños a desarrollar una interacción recíproca positiva que respondía a las necesidades de comunicación en el juego. Incluso esta situación se generalizó a otras situaciones sociales dentro del aula con la maestra y en casa con sus padres.

Con respecto a la comunicación no verbal y al desarrollo de la comunicación expresiva verbal, se observó un aumento del repertorio gestual expresivo, que se corresponde con el aumento del vocabulario verbal expresivo. Esta forma de comunicación era estimulada, reforzada y retroalimentada por los otros niños y por el adulto, lo que facilitaba la interacción entre todos y aseguraba que el niño del caso experimental tuviera las oportunidades de aprendizaje necesarias para consolidar su sistema semántico para la comunicación con otros. El uso de gestos en el juego posibilitó la comprensión de la intención comunicativa de la situación temática. Después el niño asumió una intencionalidad comunicativa propia para expresar estados emocionales y necesidades de acuerdo al rol. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Acredolo y Goodwyn (1988), Mundy, Sigman, Kasari y Yirmiya (1989), Mundy, Kasari, Sigman y Ruskin (1995) y Tomasello (1988), quienes sugieren un vínculo entre la adquisición de las habilidades de comunicación no verbal y la aparición de la comunicación verbal expresiva.

El desarrollo comunicativo del niño del caso experimental se presentó con la participación interactiva y dialógica entre el adulto y el grupo de niños durante el juego de roles sociales. Esta actividad

se realizó y desarrolló a través de medios verbales, con el uso del lenguaje expresivo, y medios no verbales, con el uso de gestos para dirigir la atención de los demás hacia objetos o situaciones, inhibir respuestas selectivamente, planificar acciones y establecer un vínculo emocional e interaccional con el otro. Dicha interacción incluía temas cotidianos y el uso de diversos medios externos (lenguaje preciso, objetos reales e imágenes). Así, el niño del caso experimental se benefició del lenguaje que escuchaba y poco a poco lo empezó a asimilar y a utilizar bajo solicitud del adulto o de pares, así como espontáneamente.

Otro punto de suma relevancia en la intervención basada en el juego fue el desarrollo de la actividad objetal como base para el desarrollo simbólico. La actividad objetal es la que el niño identifica las características y las funciones culturales de los objetos (González-Moreno y Solovieva, 2015), utiliza un objeto como sustituto de otro (p. ej.: cuando el niño usa fichas de colores como alimentos para un grupo de osos de peluche y realiza gestos faciales y corporales que expresan estados emocionales en diversas situaciones), ofrece la posibilidad de que el niño comprenda el uso de los objetos y pueda realizar con ellos acciones correspondientes a otros objetos, considerando las características del objeto que está imaginado, lo que se expresa en la sustitución y en las acciones imaginarias que realiza con el nuevo objeto (González-Moreno, 2016).

Para la psicología histórico-cultural, la inclusión de niños en condición de discapacidad dentro del aula es posible, dado que considera las necesidades de desarrollo psicológico de los niños y las actividades que posibilitan este desarrollo de manera particular. Esto supone que el uso de este tipo de actividades asegurará su desarrollo psicológico y evitará la presencia de dificultades del aprendizaje. En el caso de este trabajo, lo anterior se traduciría en que la intervención basada en el juego de roles reduce el impacto de la discapacidad en el desarrollo del niño, permitiendo su inclusión social en la escuela. Así como lo plantean Quijano y Cuervo (2014), el programa de intervención desde la perspectiva histórico-cultural genera cambios en la organización de la actividad del niño y, por consiguiente, en su calidad de vida.

Uno de los derechos de las personas con discapacidad es que les sea reconocida la necesidad de promover, proteger y asegurar el goce pleno de todos los derechos humanos para promover el

respeto de su dignidad (Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Por esta razón, es necesario reflexionar respecto a las orientaciones más adecuadas para la intervención educativa y clínica de los niños con síndrome de Down, para contribuir a mejorar sus condiciones de vida, al considerar sus necesidades específicas y evitando que se limiten sus posibilidades comunicativas y de interacción social en contextos como el familiar y el académico.

Con este estudio se ofrece un aporte a la psicología y a la educación sobre la forma de emplear el juego de roles sociales por etapas, para intervenir a niños con dificultades comunicativas y simbólicas que presentan síndrome de Down. También se considera que la intervención utilizada en este trabajo es un método que proporciona estrategias de educación diferenciada e inclusión gradual del niño al aula, para mantenerse en el contexto educativo y aprovechar las posibilidades de aprendizaje que desde allí pueden surgir de manera intencional en beneficio del niño.

Como limitación de esta investigación se considera que, al tratarse de un estudio de caso, sus resultados no se pueden generalizar a toda la población de niños con síndrome de Down, debido a que cada uno presenta características del desarrollo psicológico diferentes. Por esta razón, la recomendación es identificar las características específicas de cada caso para el diseño del juego grupal y su uso en intervención. Sin embargo, esta investigación propone una estrategia de juego grupal que tuvo impacto positivo en el desarrollo psicológico del niño del caso experimental.

Referencias

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic Gesturing in Normal Infants. *Child Development*, 59, 450-499.
- Akhutina, T. V. (2003). The Theory of Verbal Communication in the Works of M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(3), 96-114.
- Akhutina, T. & Pilayeva, M. (2012). *Overcoming Learning Disabilities: A Vigotskian-Lurian Neuropsychological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and Symbolic Play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

- Bates, E., O'Connell, B. & Shore, C. (1987). Language and Communication in Infancy. In J. Ofosfosky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (pp. 149-203). New York: Wiley.
- Benda, C. E. (1971). Mongolism. In J. Minckler (Ed.), *Pathology of the Nervous System* (pp. 1361-1371). New York: McGraw-Hill.
- Burgemeister, B., Blum, L. y Lorge, I. (1983). *Escala de Madurez Mental de Columbia (CMMS)*. Madrid: TEA.
- División de Política Social y Desarrollo Discapacidad. (2006). *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Down, J. (1866). Observations on an Ethnic Classification of Idiots. *London Hospital Clinical Lectures and Reports*, 3, 259-262.
- Elkonin, D. B. (1986). Acerca del problema de la periodización de desarrollo psíquico en la edad infantil. En I. Iliasov y V. Liadus (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (p. 34-42). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Glozman, J. M. (2004). *Communication Disorders and Personality*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publisher.
- González-Moreno, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. doi: 10.15446/revfacmed.v63n2.47983
- González-Moreno, C. (2016). *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares* (Tesis doctoral inédita). Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. *Summa Psicológica*, 13(1), 19-31. doi: 10.18774/summa-vol13.num1-284
- González-Moreno, C. y Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C. y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 79-94. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas L. (2014a). Educational Policies and Activities for Preschool Children: Reflections from the Cultural Historical Approach and Activity Theory. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(4), 647-58. doi: 10.15446/revfacmed.v62n4.43468
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2014b). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: 10.12804/apl32.2.2014.08
- Goodenough, F. L. y Harris, D. B. (1991). *Test de dibujo de la figura humana*. Madrid: Paidós.
- Jernigan, T. L., Bellugi, U., Sowell, E., Doherty, S. & Hesselink, J. R. (1993). Cerebral Morphological Distinctions Between Williams and Down Syndromes. *Archives of Neurology*, 50, 186-191.
- Lejeune, J., Gautier, M. y Turpin, R. (1959). Etude des chromosomes somatiques de neuf enfants mongoliens. *Comptes Rendus des Séances de l'Académie des Sciences*, 248, 1721-1722.
- Lima-Freire, R. C. de, Fernandes de Melo, S., Hazin, I. y Lyra, M. (2014). Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com Síndrome de Down. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 247-259.
- Mazurek, D. & Wyka, J. (2015). Down Syndrome Genetic and Nutritional Aspects of Accompanying Disorders. *Rocz Panstw Zakl Hig*, 66(3), 189-94.
- McCarthy, D. (1996). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M. & Ruskin, E. (1995). Nonverbal Communication and Early Language Acquisition in Children with Down Syndrome and in Normally Developing Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 157-167.
- Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C. & Yirmiya, N. (1989). Nonverbal Communication Skills in Down Syndrome Children. *Child Development*, 59, 235-249.
- Obukhova, L. & Pavlova, M. (2009). M. I. Lisina's Psychological Theory and Contemporary Psychology: An Interplay of Ideas. *Kul'turno-*

- istoricheskaya Psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2, 119-125.
- Quijano, M. y Cuervo, M. (2014). Intervención neuropsicológica en un caso de retardo mental asociado a síndrome de Down. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(E2), 85-90.
- Quintanar-Rojas, L. y Solovieva, Y. (2000). La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En M. Cubillo, J. Guevara y A. Pedroza (Ed.), *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México* (pp. 51-63). México: Universidad del Valle de Tlaxcala.
- Quintanar-Rojas, L. y Solovieva, Y. (2009). *Evaluación neuropsicológica breve infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Raz, N., Torres, I., Briggs, S., Spencer, W., Thornton, A., Loken, W., ... Acker, J. (1995). Selective Neuroanatomical Abnormalities in Down's Syndrome and their Cognitive Correlates: Evidence from MRI Morphometry. *Neurology*, 45, 356-366.
- Roselli, M. (2010). Trastorno global de aprendizaje: retardo mental. En M. Roselli, E. Matute y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 221-241). México: Manual Moderno.
- Solovieva, Y. y González-Moreno, C. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(2), 257-65. doi: 10.15446/revfacmed.v64n2.52995
- Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Bonilla, M. y Quintanar-Rojas, L. (2008). Aproximación histórico-cultural: intervención en los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava-Cobos, L. Mejía, L. Quintanar-Rojas y Y. Solovieva, *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp. 227-266). Bogotá: Neurociencias Magisterio.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. & Quintanar-Rojas, 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. doi:10.11621/pir.2015.0206
- Solovieva, Y., González-Moreno, C. y Quintanar-Rojas, L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(3), 1-13. doi: 10.9734/BJESBS/2016/24459
- Solovieva, Y., Machinskaya, R., Quintanar-Rojas, L., Bonilla, R. y Pelayo, H. (2009). *Neuropsicología y electrofisiología del TDA en la edad preescolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Tomasello, M. (1988). The Role of Joint Attention Processes in Early Language Development. *Language Sciences*, 10, 69-88.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Wechsler, D. (1993). *WISC-R. Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (1996). *WPPSI. Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria*. Madrid: TEA.
- Wright, I., Lewis, V. & Collis, G. (2006). Imitation and Representational Development in Young Children with Down Syndrome. *British Development Psychology*, 24, 429-450.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo: 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. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.EJGD